

SciPress.ru



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

**Международный
научно-практический журнал**

**МИР ПЕДАГОГИКИ
И ПСИХОЛОГИИ**

12 (89) 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. №12 (89).
310 с.



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

Все статьи, включенные в сборник, прошли научное рецензирование и представлены в авторской редакции. Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов.

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

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

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

УДК 37+159.9
ББК 74+88



© Научно-издательский центр
«Открытое знание», 2023
© Коллектив авторов, 2023

Главный редактор:

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

Редакционный совет:

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

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

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ОГЛАВЛЕНИЕ

Общая педагогика, история педагогики и образования	7
Дроздова Э. Р., Авдеенко И. А. Ассоциативное поле «Лучший учитель» в аспекте профессионального самоопределения.....	7
Сазыкина А.Е. Педагогические условия взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в период адаптации ребенка к коллективу сверстников	19
Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)	25
Антохина В.А., Габдулина И.О. Теоретические и экспериментальные основы формирования знаково-символических универсальных учебных действий в начальном обучении русскому языку.....	25
Березкина И.А. Мультимедийное технологическое обеспечение как фактор формирования коммуникативной компетентности (на примере дисциплины «Английский язык»)	36
Габдулина И.О., Ефремцева П.В., Чиркова Н.И. Формирование основ патриотического воспитания в ходе знакомства младших школьников с произведениями К.Д. Ушинского .	41
Дубровина Н.Н. Развитие цифровой грамотности учащихся основной школы в условиях дистанционного обучения.....	46
Колмакова В.С. Umbrella possibilities of AhaSlides interactive presentations in foreign language class	51
Колобаев В.К., Сеницына Т.А. Интерактивные методы обучения, как средство стимулировать мотивацию изучения иностранных языков в неязыковом вузе	57
Краснопёрова Ю.В., Третьякова М.Ф. ИКТ-компетентность учителя как условие реализации смешанного обучения иностранному языку	63
Марков К.В., Шевченко Е.В., Левищев В.А. Проблематика патриотического воспитания студентов вузов в связи с проведением СВО	71
Плеханов М.А., Фурер О.В. Интеграция информационных технологий в образовательный процесс подготовки специалистов инженерно-технического профиля	77
Скоробогатова А.С. Воспитание патриотизма студентов посредством дисциплины иностранный язык	81
Хазеева И.Н., Чуркина А.П. Роль хорового сольфеджио в развитии музыкального слуха учащихся младшего школьного возраста.....	86
Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)	92
Епифанова Т. В., Шорохова М. В. Психолингвистическая модель обучения устному связному высказыванию детей с речевым недоразвитием на основе образной наглядности.....	92
Крукович Е.Н., Шорохова М.В. Опыт применения кластеров и таблиц в формировании понятийного аппарата младших школьников с нарушениями языкового анализа и синтеза.....	100
Кудинова К.А. Формирование глагольной лексики у детей дошкольного возраста с различными нарушениями развития.....	111

Мамедли Н.М. Выявление и коррекция дисграфии у младших школьников с нарушением познавательного развития	117
Мансурова Э.Р. Опыт применения интерактивных технологий на комбинированных уроках при обучении школьников с интеллектуальными нарушениями.....	123
Никишкова П.И. Особенности усвоения предложно-падежных конструкций детьми дошкольного возраста с различными нарушениями развития.....	129
Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры	136
Попова Г. А., Сабирзянов Р. Н. Внеурочная деятельность по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни учащихся сельской школы.....	136
Теория и методика профессионального образования.....	145
Антоненко Е.А. Комбинированный урок как форма обучения дисциплине «Бизнес-планирование»	145
Буров К.С. Исследование представлений работников образования о педагогическом мастерстве и способах его развития в системе повышения квалификации	155
Вдовиченко А.А. Математический конкурс как содержательная основа имитационного моделирования для будущих педагогов-математиков.....	162
Петухов С.Ю., Петухова Г.В. Взаимосвязь различных видов образования педагогов в реализации «концепции непрерывного образования взрослых в Российской Федерации».....	167
Распопин Е.В., Макарова А.А. Проблемы обучения студентов-психологов психологическому консультированию и способы их решения.....	179
Юань Ш. Формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта как педагогическая проблема	187
Общая психология, психология личности, история психологии.....	195
Авдеенко И. А., Дроздова Э. Р. Ассоциативное поле как основа формирования положительного образа учителя (субъектный параметр).....	195
Бергис Т.А., Гореликова К.В. Развитие осознанности в психологической работе с тревожными состояниями личности: теоретические и практические аспекты	206
Бондарь Л.С., Волобуев В.В. Роль условных и безусловных рефлексов в психической деятельности человека	219
Мосина Н.А., Греб Ю.В. Групповое консультирование как средство снижения проявления агрессии в поведении детей младшего школьного возраста в постковидный период	229
Щедова П. А. Психологические особенности эмоционального интеллекта личности с различным уровнем экстраверсии.....	236
Психофизиология	245
Шакун А.А. Личностный кризис как предиктор дефицитности субъектности.....	245
Психология труда, инженерная психология, эргономика	255
Амбросова В.И., Орлова О.А., Каткова Е.Н. Привлекательность образа педагога у учащихся школ, имеющих профильные психолого-педагогические классы.....	255

Социальная психология	275
Улыбышева А.М., Котлярова М.Н. Отношение к материнству первородящих женщин	275
Педагогическая психология	288
Джамписова Р.Т. Психологические особенности профессионального общения сотрудников органов внутренних дел.....	288
Подружая К. И. Методы и приемы, способствующие оптимизации психоэмоционального состояния перед вокальным выступлением	296
Психология развития, акмеология	304
Крупин Д.В. Психологическое консультирование в области решения психологических травм развития детей и подростков	304

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014.53

**Дроздова Э. Р., Авдеенко И. А. Ассоциативное поле «Лучший учитель»
в аспекте профессионального самоопределения**

Дроздова Элиана Ринатовна

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет
РФ, г. Комсомольск-на-Амуре
eliana-drozdova@mail.ru

Авдеенко Иван Анатольевич

канд. филол. наук, заведующий кафедрой русского языка,
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет
РФ, г. Комсомольск-на-Амуре
iavdeenko@mail.ru

“Best teacher” associative field in the aspect of professional self-determination

Drozdova Eliana Rinatovna

PhD in Philology, Associate professor at the Department of the Russian Language
Amur State University of Humanities and Pedagogy
Russia, Komsomolsk-on-Amur

Avdeenko Ivan Anatolyevich

PhD in Philology, Head of the Department of the Russian Language
Amur State University of Humanities and Pedagogy
Russia, Komsomolsk-on-Amur

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема профессионального самоопределения будущих учителей. В результате анализа публикаций выявлено противоречие между обобщенным образом «коллективного» учителя и практическим опытом взаимодействия, индивидуальными факторами вовлечения в профессию. Авторы, используя методику ассоциативного эксперимента, показывают, что образ учителя включает в себя множество аспектов, проявляющих одновременно опыт взаимодействия с «коллективным» учителем и видение себя в профессии. Использование предложенной методики в процессе диагностики профессионального самоопределения будущих учителей позволяет осуществлять дифференцированную коррекцию образа учителя в представлении будущих учителей.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, образ учителя, ассоциативный эксперимент, ассоциативно-вербальная сеть, представления студентов.

Abstract. This article deals with the problem of professional self-determination of future teachers. The analysis of publications on the issue has revealed a contradiction between the generalized image of a “collective” teacher and practical experience of interaction, individual factors of involvement in the profession. The authors, using the method of associative experiment, show that the image of a teacher includes many aspects

that simultaneously demonstrate the experience of interaction with a "collective" teacher and the vision of oneself in the profession. The use of the proposed methodology for the professional self-determination of future teacher diagnostics allows to carry out differentiated correction of the image of a teacher in the minds of future teachers.

Key words: professional self-determination, teacher's image, associative experiment, associative-verbal network, students' associations

Финансирование: исследование выполнено в рамках реализации государственного задания на проведение прикладного научного исследования по теме «Разработка и реализация учебно-методического комплекса по формированию положительного образа педагога в сознании учащихся психолого-педагогических классов» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «АмГПУ» № 073-03-2023-031/5 от «9» ноября 2023 г.).

Проблема профессионального самоопределения является на сегодня одной из самых актуальных. Особенно это касается профессии учителя: будущий педагог взвешивает множество существенных факторов [1]. Выбор осложняется кризисными явлениями в сфере образования [2], [3]. Создание на базе школ профильных психолого-педагогических классов в перспективе может обеспечить осознанный выбор профессии учителя, однако это лишь в том случае, если работа в профильных классах будет направлена на формирование профессиональной самоидентификации учеников.

Профессиональная самоидентификация подразумевает эмоциональное самоотождествление индивида с другим человеком, группой, образцом в аспекте профессионального самоопределения как результат и процесс его формирования [4]. Как элемент профессионального самосознания профессиональная самоидентификация обеспечивает корпоративность мышления и включенность в социальную группу [5]. В силу того, что профессиональная самоидентификация интегрирует будущего специалиста в профессию, она обеспечивает не только готовность работать учителем, но и эффективность профессиональной подготовки [6].

В существующих исследованиях профессиональная самоидентификация обычно рассматривается в ракурсе обобщенного образа профессии. Например, Е. А. Безродная и М. Ю. Кропотова при исследовании профессиональной самоидентификации студентов педагогического направления обучения задают студентам вопрос: «Какие ассоциации вызывает у вас словосочетание "педагогическая профессия"?». В результате выявляются обобщенные признаки «уважаемый человек», «социальная значимость», «социальная незащищенность»,

«перспективность», «скука», «творчество» [7]. Вместе с тем социальные клише, «внешний коллективный код», не выпускающий будущего учителя за рамки возможного, соответствуют низкому уровню профессиональной рефлексии. Высокий уровень предполагает рефлексивный выход за пределы ситуации [8].

Целью представленного в статье исследования стало выявление ассоциативных связей образа идеального учителя, который формируется в качестве образца для профессиональной самоидентификации не на основе стандартных «измерений», а на основе образно-символических параметров. Такая смена исследовательской парадигмы позволяет не только диагностировать отношение к профессии и специфику видения себя в ней, но и посмотреть на профессию и себя в профессии с неожиданной стороны и тем самым выйти за пределы стереотипов.

Новизна исследования определяется тем, что в нём соединяются диагностические и формирующие задачи, применяются нестандартные, выводящие за пределы стереотипов эталоны, с которыми респонденты соотносят не только обобщенный образ учителя, но и себя.

Как и любой сложный объект, образ учителя многогранен по определению: это и носитель знания, и наставник, и друг, и образец для подражания, и нередко средоточие всех проблем, по мнению ученика. В общении с «коллективным» учителем ребенок проводит практически столько же времени (а то и больше), чем с родителями. Поэтому, разрабатывая данное исследование, мы предполагали увидеть, прежде всего, поливалентность эмоционально-оценочного плана.

Нашей задачей было выявить поле предметных, атрибутивных, процессуальных реакций на словосочетание «лучший учитель» для того, чтобы конкретизировать характеристики образа учителя и предложить студентам педагогических специальностей посмотреть на образ учителя с нестандартной точки зрения. В качестве испытуемых на втором этапе эксперимента выступили 226 студентов Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета в возрасте от 16 до 24 лет (студенты, получающие среднее и высшее педагогическое образование). Задание было сформулировано следующим образом: «Представьте себе лучшего учителя и запишите ассоциации, которые ему (ей) соответствуют». Испытуемым были предложены 25 слов-стимулов, в соответствии с которыми они должны были описать «лучшего учителя» (представлены в таблице).

Таблица 1. Слова, задающие поле ассоциативных реакций на словосочетание «лучший учитель»

Субъектно-объектные характеристики		Атрибутивные характеристики	Процессуальные характеристики	Признаки предиката
живой	неживой			
животное	одежда	цвет	речь	скорость
птица	часть тела	запах	мышление	время
рыба	растение	звук	движение	пространство
персонаж сказки	атрибут (аксессуар)	песня	общение	
	геометрическая фигура	танец	отдых	
	транспортное средство	картина		
	постройка			

Во многом данные слова-стимулы были нами выбраны произвольно, но такой набор позволял решить две задачи: расширить и конкретизировать ассоциации предметного, атрибутивного, процессуального и атрибутивно-предикативного характера и смоделировать образ лучшего учителя на базе визуальных, аудиальных, обонятельных и других символов.

Прогнозируемое нами разделение слов-реакций на субъектно-объектные, атрибутивные, процессуальные и атрибутивно-предикативные оказалось расширенным, поскольку некоторые реакции, которые мы предполагали получить в группе объектных, были помещены в группу атрибутивных. Например, в группе «транспортное средство» реакции *бронепоезд, бронетранспортер, кабриолет, карета, собачья упряжка, танк, трактор, ракета, аэроплан, самолет, катамаран, катер, корабль, лайнер, яхта* – это явно слова, наделенные образным, символическим значением в рамках данного эксперимента. А реакции *автомобиль/машина, автобус, трамвай, такси, велосипед* – это реакции атрибутивного свойства, определяющие вид транспорта, которым учитель прибывает на работу.

В каждой из получившихся групп до 5% составили отрицательные реакции («не знаю», « – », «он», «она» и т.д.). Причем к концу испытания количество отказов увеличивается, что, видимо, объясняется усталостью реципиентов и отсутствием «готовых» ассоциаций в сознании (реципиенты в инструкции к эксперименту были предупреждены о необходимости записывать первое пришедшее в голову слово). Так, на первые слова-стимулы (учитель-животное, учитель-птица, учитель-рыба, учитель-персонаж сказки) количество отрицательных реакций в среднем составило 2%, на

последние слова-стимулы (глаголы, которые соответствуют *речи, мышлению, движению, общению, отдыху*) количество отрицательных реакций в среднем – 7%.

При анализе и интерпретации получившегося корпуса реакций обратили на себя внимание следующие моменты.

В ряде групп обнаружались доминирующие реакции, которые составили больше 20% повторяющихся слов. Например, в группе «транспортное средство» реакция *автомобиль/машина* составила 36% всех реакций, в группе «наречие, соответствующее скорости», реакция *быстро* – 36%, в группе «танец» реакция *вальс* – 35%, в группе «часть тела» реакция *голова* – 33%, в группе «геометрическая фигура» реакция *круг* – 27%.

В группе «транспортное средство» символическим значением, как было выше сказано, обладают не частотные реакции *автомобиль/машина, автобус, велосипед, такси, трамвай*, а более редкие и разнообразные реакции: *автобус времен СССР, аэроплан, бронепоезд, бронетранспортер, кабриолет, карета, катамаран, катер, корабль, лайнер, ракета, самолет, собачья упряжка, танк, трактор, яхта*. Все эти реакции объединяет ассоциативное значение «большой, мощный, целеустремленный», «тот, который трудно остановить», а реакции *кабриолет, карета, аэроплан* имеют добавочное символическое значение «изящный» и «винтажный». Интересно, что в подгруппе «автомобиль/машина» 9% реакций – это названия достаточно статусных автомобилей (*Porsche 911, BMW M4, Гелендваген, Ламборгини, Лексус, лимузин, крузак, машина комфорт-класса, Хамер*), что добавляет в символическое значение слова «учитель» компоненты «дорогой», «статусный». Наличие этого компонента символического значения слова «учитель» поддерживается и реакциями-прилагательными *дорогой, быстрый, комфортный, вместительный, удобный*.

В группе «танец» доминирующей реакцией было слово *вальс* – 35% реакций. *Вальс* в современном российском культурном пространстве – это танец официальный, сопровождающий определенные ритуализированные моменты в жизни человека (выпускной вальс, школьный вальс, свадебный вальс). На это накладываются культурные ассоциации – первый вальс Наташи Ростовской, «Вальс цветов» П.И. Чайковского, «Вальс-бостон» А. Розенбаума, также связанные с важными моментами в жизни человека. На втором месте по частотности реакция *танго* (10%) – еще один бальный танец, который ассоциируется с учителем и добавляет символическое значение «страстный». В целом, группа «бальные танцы» составила 49% реакций. Слова, составившие группу реакций «современные танцы» (*хип-хоп, брейк-данс,*

джаз-фанк, современная хореография), значительно уступают группе «бальные танцы» – 10% реакций. На третьем месте – группа «народные танцы» (*восточные танцы, русские народные танцы, хоровод, лезгинка*) – 6%, на четвертом – группа классического и старинного танца (*балет, полька, мазурка, полонез*). Таким образом, учитель ассоциируется с классическими для современного поколения студентов бальными танцами и в меньшей степени ассоциируется с современным, национально-специфическим или собственно классическим танцем. В данной группе реакций оказалось достаточно много прилагательных, наиболее частотным из которых было слово *энергичный* – 9 реакций. В целом оппозиция «быстрый танец» – «медленный танец» оказалась практически равнозначной – 15 и 13 реакций соответственно. Отдельную группу реакций составили эмоционально-оценочные прилагательные *великолепный, веселый, грациозный, завораживающий, красивый, легкий, прикольный, стильный, страстный, уверенный, эстетичный*.

В группе «часть тела» реакция *голова* была не только доминирующим словом, но и обозначала группу реакций, составляющих семантическую группу «голова», – 112 (51%): *голова* – 71 (33%), *глаза* – 16, *мозг* – 6, *шея* – 6, *лицо* – 5, *нос* – 2, *губы* – 2, *рот* – 2, *язык* – 1, *уши* – 1. Почти такую же по количеству реакций составила семантическая группа «рука» – 69 (32%): *рука/руки* – 56, *правая рука* – 2, *плечи* – 3, *бицуха* – 1, *запястье* – 1, *ладонь* – 1, *кисть* – 2, *палец* – 2. Интересно, что реакция *сердце* встретилось всего 2 раза. Реакции-прилагательные, оказавшиеся в этой группе, не называют часть тела, а характеризуют ее (реакции единичные): *гибкая, женственная, изящная, красивая, нежная, приятная, стройная, худая*. Таким образом, в символическом плане учитель ассоциируется с умом и работой, при этом в сознании реципиентов складывается весьма соответствующий современным эстетическим требованиям образ.

В группе «геометрическая фигура» преобладают слова, относящиеся к группе «плоские геометрические фигуры», – 83% реакций, доминирующими в этой группе являются слова *круг* – 27%, *треугольник* – 23%, *квадрат* – 16%. «Объемные геометрические фигуры» представлены гораздо меньшим количеством реакций – 12% (*параллелепипед* – 4, *пирамида* – 3, *куб* – 3, *конус* – 3, *многогранник* – 2, *шар* – 2, *сфера* – 1, *призма* – 1, *цилиндр* – 1, *тессеракт* – 1). Поскольку большинство опрошенных были студентами гуманитарных профилей, то можно предположить, что символическое значение слова «учитель», соотносящееся с геометрическими фигурами, связано не с оппозицией «плоский» – «объемный», а с культурно-символическими значениями слов *круг* (Солнце, Земля, нечто замкнутое, Уроборос и

т.д.), *квадрат* («Черный квадрат Малевича», комната, равенство), *треугольник* (огонь, пирамида, шалаш).

В других группах разброс реакций был большим, и нам пришлось объединить их в группы на основе понятийного или ассоциативного значения слов. В рамках данной статьи назовем те группы, в которых наиболее ярко проявляется поливалентность образа учителя.

Например, в группе «животное» центральное место занимает подгруппа «кошачьи» - 42% всех реакций: чаще всего встретились реакции *кошка/кот* - 45, *лев/львица* - 21, *тигр/тигрица* - 11. Вторая по частотности подгруппа «псовые» - 15%: *собака* - 18, *лиса/лис* - 11, *волк/волчица* - 5; третья подгруппа - «копытные» (в данном случае имеется в виду, скорее, не биологическая классификация, а обыденное представление) (9%): *олень* - 6, *лошадь/конь* - 5, единичными реакциями представлены достаточно экзотические для русской культуры животные: *газель*, *лань*, *жираф*, *зебра* - и сказочное животное - *единорог*. Четвертая по частотности реакций подгруппа - «грызуны» (8%): *белка* - 4, *хомяк* - 4, *капибара* - 4. Последняя подгруппа из рассмотренных реакций, которая составляет 5% от общего числа реакций, - подгруппа «крупное животное», выделенная нами не по биологической классификации, а по одной из гиперсем: *медведь/медведица* - 8, *слон* - 3, *панда* - 1, *коала* - 1. По 5 реакций мы обнаружили в группах «мелкий хищник» (*ёж*, *выхухоль*, *ласка*, *енот*, *скунс*), «человекообразные» (*обезьяна*, *шимпанзе*, *горилла*), «пресмыкающиеся» (*змея*, *черепаха*). Таким образом, символическое значение слова «учитель», воспроизведенное ассоциативными реакциями, складывается из сем «достаточно крупное», «хищное», «сильное», «умное», «хитрое», «с завораживающим взглядом» и в то же время «милое», «пушистое», «доброе», «безобидное». При этом подавляющее большинство реакций демонстрирует положительную оценку образа учителя, что подтверждают прилагательные, использованные в качестве реакций: *пушистое*, *большое*, *быстрое*, *дикое*, *умное*. Кроме того, наиболее частотные реакции из подгруппы «кошачьи» акцентируют в символическом поле слова «учитель» значения «умное», «хитрое», «независимое», «защищающее свой дом и свою семью».

Это же противопоставление «большой» - «маленький», «хищный» - «безобидный» мы наблюдаем в группах «птица» и «рыба». Причем ни в одной из этих групп («животное», «птица», «рыба») не встретилось ни одного слова-реакции с отрицательно-оценочным значением. Нередко использовались слова с

уменьшительно-ласкательными суффиксами, а в одном случае после слова-реакции «олень» была сделана приписка «это не обзывательство».

Пять групп атрибутивно-объектного характера («одежда», «аксессуар», «цвет», «запах», «звук») мы объединили, на основании коррелирующихся проявлений поливалентности образа учителя.

В группе «одежда» доминируют слова, описывающие строгий классический стиль, – 35% всех реакций (*платье* – 22, *пиджак* – 17, *пальто* – 10, *костюм* – 7, *рубашка* – 7, *блузка* – 6, *плащ* – 6, *брюки* – 5, *галстук* – 1). При этом слова *костюм*, *платье*, *плащ*, *пиджак* в отдельных случаях сопровождались прилагательными *строгий*, *классический*, *солидный*. На втором месте – слова, совокупность которых создает более демократический образ – 17% всех реакций (*свитер* – 16, *кофта* – 9, *джинсы/джинсовая одежда* – 6, *кардиган* – 4, *водолазка* – 1, *палантин* – 1, *оверсайз* – 1). Прилагательные, использованные в сочетании с существительными *кофта*, *палантин*, *свитер*, – *мягкий*, *уютный*, *плюшевый*. На третьем месте по частотности – слова, описывающие спортивный стиль в одежде – 7% реакций (*футболка* – 6, *худи* – 4, *спортивный костюм* – 2, *топ* – 2, *велосипедки* – 1, *найт* – 1, *толстовка* – 1). Небольшими по количеству реакций получились группы «вечерняя одежда» (*смокинг* – 2, *вечернее платье* – 2) и «домашняя одежда» (*пижама*, *нижнее белье*, *трусы*, *тапочки*, *треники*). 11% реакций в этой группе составили прилагательные (*удобная* – 8, *стильная* – 6, *комфортная* – 2, *красивая* – 2, *модная* – 2, *теплая* – 2, *молодежная* – 1, *официальная* – 1, *строгая* – 1). Таким образом, классический образ строгого наставника дополняется образами учителя-друга, учителя-родителя, учителя-аристократа/селебрити (последний образ поддерживается вышеописанными реакциями – названиями дорогих автомобилей).

Эти же образы поддерживаются реакциями из группы «атрибут, аксессуар». В этой группе почти равным количеством реакций представлены две подгруппы: повседневные украшения – 40% (*серьги* – 22, *браслет* – 13, *цепочка* – 12, *кольцо* – 11, *бусы* – 10, *брошь* – 5, *подвеска* – 4, *платок* – 3, *шарф/шарфик* – 3, *шляпа* – 3, *запонки* – 1) и предметы профессионального или утилитарного характера – 30% (*очки* – 21, *часы* – 15, *сумка* – 13, *ремень* – 3, *зонт* – 3, *указка* – 2, *галстук* – 2, *книга* – 2, *ежедневник* – 1, *закладка для книг* – 1, *маркер* – 1). Но группа, условно названная «предметы вечернего образа», представлена большим количеством реакций – 13% (*колье* – 8, *ожерелье* – 7, *кулон* – 5, *перстень* – 3, *диадема* – 1, *корона* – 1, *тиара* – 1, *кольцо с бриллиантом* – 1, *мужское кольцо* – 1), реакции этой группы поддерживают образ учителя-аристократа/селебрити. Возможно, что в этих реакциях отражен не

столько реальный опыт взаимодействия с учителями, сколько желаемый образ студентов – будущих учителей. Прилагательные, вошедшие в группу реакций «атрибут, аксессуар», так же работают на создание образа учителя-аристократа/селебрити – *красивый – 4, дорогой – 3, драгоценный, золотой, серебряный, сверкающий, яркий, трендовый, изящный*.

Запахи и звуки, ассоциирующиеся с лучшим учителем, так же не создают эмоционально-оценочной определенности, проявляют поливалентность образа учителя: практически все реакции положительные (исключение составили 7 реакций из 220 (3%): *замазка, напалм, подвал, пот, сероводород, чеснок, запах изо рта*). При этом положительные реакции описывают два во многом противопоставленных образа: запахи (45%) и звуки (20%) природы и, в частности, растений, и запахи, и звуки искусственного происхождения (11%). Причем наиболее частотные реакции в группе «запах» (*ваниль – 24, корица – 10, кофе – 9*) можно одновременно отнести и к группе «запахи природы, растений» (39%), и к группе «дом» (15%), и к группе «духи» (11%) («запахи искусственного происхождения»). В группе «духи» акцент делался на *дорогих, терпких, цветочных* духах, а среди реакций, называющих природные запахи, встречались как слова, называющие эндемичные ароматы (*сирень – 5, вишня – 1, клубника – 1, малина – 1, роза – 1, смородина – 1, фиалка – 1, хвоя – 1, яблоня – 1*), так и экзотические (*бергамот – 1, гибискус – 1, лаванда – 1, мускатный орех – 1, паприка – 1, цитрус – 1*). Отдельную группу составили запахи книги (6%), как старой, так и только что изданной. В целом запахи описывались как *приятные – 9, вкусные – 4, ароматные – 3*.

Реакции в группе «звук» были очень разнообразными и среди них было мало повторяющихся. В подгруппе «звуки природы» (20%) чаще встречались слова, называющие звуки воды (9%): *дождь – 6, вода – 3, море – 3, водопад – 2, волна – 2, прибой – 2, ручей – 1*), *пение птиц – 5, писк – 5, ветер – 3, шелест листьев – 3*. 17% реакций составили слова, имеющие в составе значения сему «музыка»: «музыкальные инструменты» (10%): *фортепиано/пианино/рояль – 7, скрипка/виолончель – 6, флейта – 3, арфа – 2, барабан – 2*; «музыкальные произведения» (12%): *мелодия – 5, классика – 4, музыка – 4, песня – 3, Вивальди – 1, Шопен – 1, симфония – 1*. Так же 17% реакций представлена группа «звуки, издаваемые предметами»: *звонок – 9, колокольчик – 6, треск костра – 2, звук пишущих предметов – 2, сирена воздушной тревоги – 1, сигнал авто – 1, тиканье часов – 1, скрежет мела – 1*. Реакции-прилагательные в группе «звуки» составили почти половину всех реакций (43%), среди них можно обнаружить оппозиции:

громкий (21) – *тихий* (8), *звонкий* (7) – *приглушенный* (2), *высокий* (1) – *низкий* (1), а также только один член оппозиции – *спокойный* (5), *успокаивающий* (2).

Таким образом, синестетические характеристики «запах» и «звук» создают многогранный образ учителя, объединяющий в себе противоположные начала: простоту и гармонию природы, и сложность мира, созданного человеком.

Группа «цвет» представлена словами, называющими все цвета спектра (65%) и ахроматические цвета: *черный* (9%), *белый* (9%), *серебристый/серый* (1%). Но и в этой группе проявила себя амбивалентность образа учителя: доминирующим стало слово *синий* (15%), но доминирующей группой стали слова, называющие оттенки *красного* (17%). Интересно так же абсолютное равенство *черного* и *белого*, которое, не имея в данном случае оценочного значения, тем не менее подчеркивает амбивалентность образа учителя.

Наиболее ярко амбивалентность образа учителя проявилась в двух категориях реакций «персонаж сказки» и «картина».

Реакции группы «персонаж сказки» мы изначально разделили по гендерному признаку. Женских персонажей было названо ожидаемо больше.

В подгруппе женских персонажей мы выделили 3 подгруппы с отличающимися ассоциативными значениями: «помощница» (26%) (*Василиса Премудрая/Прекрасная* – 23, *Фея-крестная* – 10, *Баба Яга* – 8, *Елена Премудрая/Прекрасная* – 4, *Царевна-лягушка* – 4, *жар-птица* – 2, *золотая рыбка* – 2, *щука* – 2); «красивая» (16%) (*Белоснежка* – 7, *Снежная королева* – 5, *Дюймовочка* – 4, *Принцесса* – 4, *Малефисента* – 3, *Спящая красавица* – 3, *Ариэль* – 2, *Бель* – 2, *Золушка* – 2, *Рапунцель* – 2, *Снегурочка* – 2); «та, которая учит» (2%) (*Багира* – 1, *Минерва Макгонагал* – 1, *Мэри Поппинс* – 1, *Мальвина* – 1). При этом реакция *Василиса Премудрая/Василиса Прекрасная* является доминирующей как среди реакций группы «персонаж сказки», так и подгруппы «помощница». Интересен и еще один момент: в подгруппе «помощница» большинство реакций – это женские персонажи русских народных сказок, а в подгруппах «красавица» и «та, которая учит» чаще встречаются реакции, называющие персонажей европейских сказок и современной западной массовой культуры.

В подгруппе мужских персонажей мы выделили 4 подгруппы: «персонаж сложной судьбы» (6%) (*Колобок* – 5, *Иван-царевич* – 4, *Емеля* – 2, *Иван-дурак* – 2, *Шрек* – 2, *Буратино* – 1, *Винни Пух* – 1, *Иванушка* – 1, *Незнайка* – 1); «защитник» (5%) (*кот Леопольд* – 5, *богатырь* – 3, *Добрыня* – 1, *Илья Муромец* – 1, *Алеша Попович* – 1, *Айболит* – 1); «помощник» (5%) (*кот Матроскин* – 2, *Чеширский кот* –

2, волк – 1, Олаф – 1, Конек-Горбунук – 1, волшебник – 1, Дед Мороз – 1, Морозко – 1); «ученый/учитель» (4%) (кот ученый – 6, Звездочет – 1, Знайка – 1, Каа – 1). Доминирующее слово в подгруппе «мужские персонажи» *кот ученый* при этом является представителем самой малочисленной группы «ученый/учитель».

Доминирование женского начала в образе учителя демонстрирует и категория «картина», в которой среди большого разнообразия единичных реакций тем не менее наиболее частотной является реакция *Мона Лиза* – (16%), причем без упоминания художника. Второе место в этой группе занимает слово-реакция *пейзаж* (9%). Третье место разделили картины *Ван Гога* (6%): «*Звездная ночь*» – 7, «*Подсолнух*» – 2, «*Цветущие ветки миндаля*» – 2, «*Ирисы*» – 1; *Ильи Шишкина* «*Утро в сосновом лесу*» (6%) и *Айвазовского* (6%) (чаще упоминается фамилия художника, чем название картин). На четвертом месте «*Черный квадрат*» *Малевича* (5%) и «*Девочка с персиками*» *Валентина Серова* (5%). В группе «картина» 15% реакций составили прилагательные, наиболее частотными из которых были *красивая* – 9, *яркая* – 8, *большая* – 3, *шедевральная* – 2 и одиночные прилагательные – *величайшая, впечатляющая, глубокая, дорогая, изумительная, изящная, интересная, красочная, необычайная, эстетическая, эксклюзивная*.

Получившийся в результате анализа и интерпретации результатов эксперимента образ учителя невероятно многогранен. В большинстве реакций мы видим классический образ учителя-наставника: строгий внешний вид, соответствующие деятельности атрибуты и аксессуары, классический цвет знания и наставничества (*синий*), классическая музыка, классическая живопись, роли защитника, помощника и учителя. Но в то же время мы видим и интересного человека, разнообразного и даже противоречивого во всех его проявлениях, но неизменно эстетичного, гармоничного, обеспеченного. При этом достаточно сложно сказать, является ли этот образ результатом рефлексии над опытом взаимодействия с «коллективным» учителем или идеализированным образом себя в профессии.

Апробированная нами методика ассоциативного эксперимента позволяет не только выявить поливалентность образа учителя в сознании студентов педагогического направления, но и задать определенные параметры для профессиональной самоидентификации. В профориентационном аспекте профессия учителя представляет собой интересный феномен в отличие от других профессий (пожалуй, еще профессия врача будет в таком же положении): именно с представителями профессии учителя ребенок сталкивается большую часть своей жизни, и в зависимости от «качества» представителей этой профессии у ребенка

вырабатывается идеализированный образ самой профессии. Поэтому при использовании данной методики и расширении параметров для ассоциативного эксперимента наставник будущих учителей получит возможность корректировать образ учителя путем обсуждения не целостного образа, а отдельных его составляющих, что сделает процесс коррекции более дифференцированным и действенным.

Список литературы

1. Sibileva L. V. Higher Pedagogical School Students' Professional Self-Determination As Satisfaction Index for the Occupation Chosen / L. V. Sibileva, B. A. Artemenko // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – No. 1. – P. 141-149.
2. Евдокимов О. К. Проблема выбора профессии в современных реалиях / О. К. Евдокимов, Е. Ю. Мазур // Россия и мир: развитие цивилизаций. Уроки прошлого, угрозы будущего: материалы X международной научно-практической конференции. – М., 2020. – С. 308–311.
3. Савиных В. Л. Проблемы формирования региональной системы непрерывного профессионального образования // Челябинский гуманитарий. 2020. – № 2. – С. 103–111.
4. Козырева, П. М. Особенности и тенденции профессиональной самоидентификации в постсоветской России / П. М. Козырева, А. И. Смирнов // Социологический журнал. – 2021. – Т. 27, № 1. – С. 28-51.
5. Кениспаев Ж. К. Профессиональная самоидентификация в условиях цифровой экономики / Ж. К. Кениспаев, Н. Д. Скосырева // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. – 2021. – № 3. – С. 130-133.
6. Хрулева А. М. Роль профессиональной самоидентификации в процессе подготовки к практической деятельности будущих учителей музыки / А. М. Хрулева // Вестник педагогических наук. – 2020. – № 3. – С. 37-43.
7. Безродная Е. А. Профессиональная самоидентификация студентов педагогического направления обучения / Е. А. Безродная, М. Ю. Кропотова // Достижения в педагогической деятельности - 2023 : Сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 11 октября 2023 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2023. – С. 27-33.
8. Базаева Ф. У. Профессиональная рефлексия будущих педагогов и способы её развития / Ф. У. Базаева // Наука. Образование. Современность. – 2021. – № 1. – С. 83-88.

УДК 373

Сазыкина А.Е. Педагогические условия взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в период адаптации ребенка к коллективу сверстников

Сазыкина Анастасия Евгеньевна

студент кафедры дошкольного образования, воспитания и предшкольной педагогики
Ставропольский государственный педагогический институт, РФ, г.Ставрополь
nmalceva72@mail.ru

Научный руководитель Белоцерковец Н.И.

доцент кафедры дошкольного образования, воспитания и предшкольной педагогики
Ставропольский государственный педагогический институт, РФ, г.Ставрополь

Pedagogical conditions of interaction between a preschool educational organization and a family during the period of adaptation of a child to a group of peers

Sazykina Anastasia Evgenievna

student of the Department of Preschool Education, Upbringing and Pre-school Pedagogy
Stavropol State Pedagogical Institute, Russia, Stavropol

Scientific adviser Belocerkevets N.I.

Associate Professor of the Department of Preschool Education, Upbringing and Pre-school Pedagogy, Stavropol State Pedagogical Institute, Russia, Stavropol

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы адаптации ребенка дошкольного возраста (3-7 лет) к коллективу сверстников, описаны эффективные педагогические условия взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в период адаптации ребенка к коллективу сверстников

Ключевые слова: дошкольное образование, дошкольное образовательное учреждение, дети раннего и дошкольного возраста, адаптация, взаимодействие, коллектив сверстников, педагогические условия, семья.

Abstract. The article substantiates the relevance of the problem of adaptation of a preschool child (3-7 years old) to a group of peers, describes effective pedagogical conditions for interaction between a preschool educational organization and a family during the period of adaptation of a child to a group of peers

Keywords: preschool education, preschool educational institution, children of early and preschool age, adaptation, interaction, peer group, pedagogical conditions, family.

Проблема адаптации детей дошкольного возраста (3-7 лет) к условиям дошкольной образовательной организации (ДОО) остается одной из актуальных в теории и практики современной педагогики. Современное представление об адаптации личности основывается на работах И.М. Сеченова, П.К. Анохина, Г. Селье и др. Адаптация – это процесс, в ходе которого устанавливается или поддерживается

функционирование системы при изменении условий внешней и/или внутренней среды. А.С. Дорошева выделяет типы адаптации: физиологическую, психическую и социальную [3, с.322].

А.П. Ларина отмечает, что процесс адаптации проходит на трех уровнях, представленных на рисунке 1 [5, с.21].

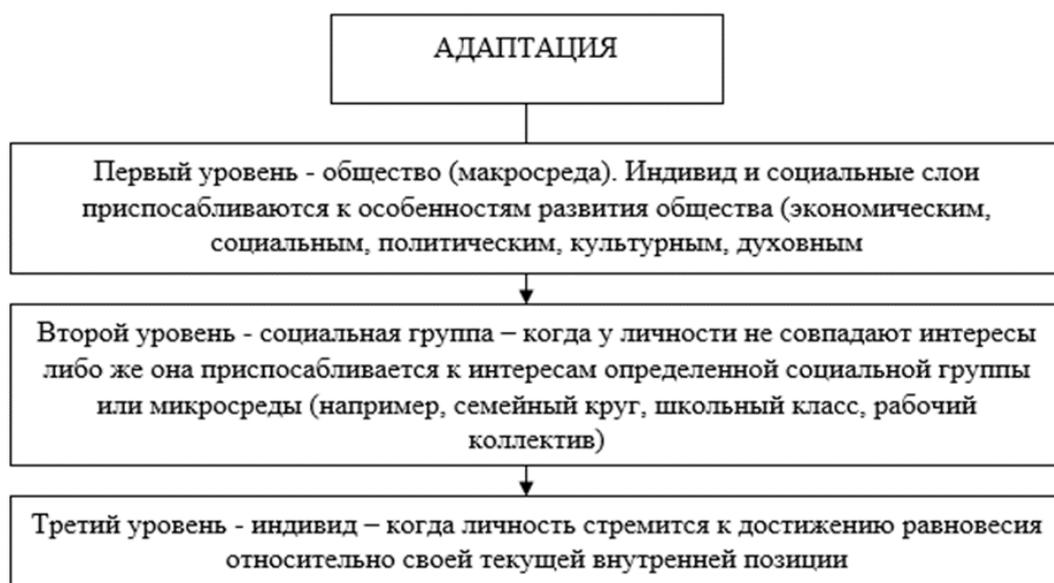


Рисунок 1. Уровни процесса адаптации

Поступление ребенка в ДОО значительно меняет условия жизни и деятельности ребенка – новые контакты, новые отношения, новые обязанности. Изменениям подвергается вся жизнь дошкольника: все его внимание сосредоточено на отношениях со сверстниками [2, с.20].

Необходимым условием всестороннего развития личности дошкольника является его готовность к взаимодействию со сверстниками в детском коллективе. Адаптация ребенка к коллективу сверстников зависит от его умения устанавливать психологический контакт с собеседником в детском коллективе, логичности и адекватности коммуникативного поведения, понимания и обмена информацией между участниками общения, способности использования вербальных и невербальных средств общения и т.п.

Актуален на сегодняшний день комплексный подход к решению проблемы адаптации. Если воспитатели и родители объединят свои усилия и обеспечат ребенку защиту, эмоциональный комфорт и содержательную жизнь в детском саду и дома, то это станет залогом оптимального течения адаптации детей в коллективе сверстников.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС ДО) подчеркивается важность адаптации ребенка дошкольного возраста к условиям ДОО и к коллективу сверстников [6, с.15].

Научная новизна исследования заключается в том, что разработаны педагогические условия взаимодействия ДОО и семьи в период адаптации ребенка к коллективу сверстников: развитие педагогической компетентности родителей, педагогическое сопровождение семьи в вопросах воспитания детей, привлечение их к сотрудничеству в плане единых подходов в воспитании ребенка; использование различных форм работы ДОО с семьей (традиционных: бесед, родительских собраний, анкетирования, выставок и т.п., а также нетрадиционных формы общения с родителями – круглых столов, семинаров, ИКТ и т.д.); применение дифференцированного подхода к взаимодействию с родителями с учетом многоаспектной специфики каждой семьи и возрастного характера взаимодействия с родителями.

В ходе осуществления процесса взаимодействия ДОО и семьи в период адаптации ребенка к коллективу сверстников, педагог должен создавать атмосферу взаимопонимания, взаимной поддержки [4, с.12].

Взаимодействие ДОО и семьи в период адаптации ребенка к коллективу сверстников происходит посредством проведения педагогом: педагогических всеобучей (тематических бесед, лекций, собеседований, диспутов, тренингов), родительских собраний, индивидуальных и групповых консультаций – форм установления связи педагогов с семьей по вопросам, связанным с социально-коммуникативным воспитанием ребенка и достижению единой точки зрения в данной области.

Проведение педагогических всеобучей с родителями (тематических бесед, лекций, собеседований, диспутов, тренингов) по вопросам адаптации ребенка к коллективу сверстников: предоставляет родителям воспитанников возможность пополнить свои знания о возрастных, психологических, педагогических характеристиках ребенка дошкольного возраста, специфике общения с разными психотипами детей; предоставляет педагогам возможность проконсультировать родителей по вопросу формирования адаптационных возможностей дошкольников; помогает педагогам в создании психологического комфорта в группе детей [5, с.77].

Тренинговые упражнения помогут проиграть различные ситуации взаимодействия ребенка в коллективе сверстников, позволят родителям побыть в роли ребенка. Необходимо привлекать к родительскому тренингу обоих родителей, это способствует эффективности и результативности его проведения. Тематика тренингов разнообразна, но цель всегда одна – формирование у родителей

понимания важности адаптации ребенка к коллективу сверстников как в семье, так и в ДОО [3, с.223].

Проведение родительских собраний, цель которых заключается во взаимном общении педагогов и родителей, обмене необходимой информацией для организации эффективной адаптации ребенка к коллективу сверстников:

1. Расширяет представления родителей в вопросах адаптации ребенка к коллективу сверстников.

2. Привлекает родителей к совместным действиям детского сада и семьи в адаптации ребенка к коллективу сверстников.

3. Повышает педагогическую компетентность родителей в процессе использования разнообразных приемов социально-коммуникативного развития дошкольников.

Проведение индивидуальных и групповых консультаций – форм установления связи педагогов с семьей по вопросам, связанных с адаптацией ребенка к коллективу сверстников и достижению единой точки зрения в данной области. Педагог знакомит родителей с задачами по адаптации ребенка к коллективу сверстников, характеризует особенности взаимодействия в своей группе, особенно отмечая тех, кого отличает социальная ответственность, большая самостоятельность и желание помогать другим.

Системная работа с родителями, единство педагогических воздействий на воспитанника детского сада и семью позволяют педагогу добиваться хороших результатов в адаптации ребенка к коллективу сверстников [1, с.45].

Педагог во время индивидуальных и групповых консультаций должен объяснить родителям, что важным условием адаптации ребенка к коллективу сверстников является следующее: обучение детей эффективному взаимодействию в детском коллективе.

Для этого, в первую очередь, необходима благоприятная атмосфера в семье, положительный пример взрослых членов семьи, вовлечение ребенка в совместную деятельность и т.д. Но взрослые, занимающиеся воспитанием ребенка, также должны быть осведомлены о конкретных способах адаптации ребенка к коллективу сверстников.

Поэтому во время индивидуальных и групповых консультаций по вопросу адаптации ребенка к коллективу сверстников педагог знакомит родителей с основными приемами организации совместной деятельности: определить цель деятельности ребенка со сверстниками; помочь ребенку мотивировать его деятельность, обсудить с ним, зачем и для кого нужна эта деятельность, в чем ее

значение; показать и объяснить, как успешно организовать совместную со сверстником деятельность; вызывать интерес к предстоящему общению, поддерживать и развивать его в процессе совместной деятельности; узнать у ребенка, что уже сделано и что еще можно сделать для достижения лучшего результата во взаимодействии со сверстниками; напомнить ребенку основные «правила общения» (нужно быть вежливым и т.д.); поощрять интерес к действиям сверстников, желание общаться и идти на компромисс; вовлекать ребенка в коллективные виды деятельности, подавать пример добросовестного отношения к совместной деятельности, помогая советом или делом в случае затруднений.

Эффективным педагогическим условием взаимодействия семьи и детского сада в адаптации ребенка к коллективу сверстников является организация совместных мероприятий для детей и родителей. К ним Н.И. Монахов относит разнообразные формы воспитательных мероприятий для детей и родителей – праздники, родительские ринги [5, с.17].

Применение дифференцированного подхода к взаимодействию с родителями с учетом многоаспектной специфики каждой семьи и возрастного характера взаимодействия с родителями представляет собой важное педагогическое условие. Такой подход помогает сформировать у детей дошкольного возраста самооценку и самоконтроль, умение правильно относиться к своим ошибкам в ходе межличностного взаимодействия в детском коллективе, а также самостоятельность и инициативу в совместной деятельности [7, с.37].

В рамках взаимодействия семьи и детского сада в период адаптации ребенка к коллективу сверстников педагогам необходимо использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Достижение результативности работы по адаптации ребенка к коллективу сверстников посредством использования ИКТ необходимо, чтобы родители стали единомышленниками, помощниками педагогов детского сада.

С этой целью воспитателям целесообразно использовать различные формы взаимодействия с родителями:

1. Анкетирование с использованием возможностей WhatsApp («Ребенок и детский коллектив»).
2. Онлайн родительские собрания («Социальное взаимодействие – как средство адаптации ребенка к коллективу сверстников», «Организуем деятельность своих детей правильно и рационально»).

3. Советы и рекомендации с использованием возможностей собственного интернет-сайта педагога («Задачи семейного воспитания дошкольников», «Организация процесса адаптации ребенка к коллективу сверстников»).

4. Онлайн выставки педагогической литературы («Педагогические технологии эффективной адаптации ребенка к коллективу сверстников: специфика и особенности использования»).

5. Виртуальные мастер-классы («Развитие социальных навыков посредством ИКТ»).

6. Конкурс семейных презентаций «Мама, папа, я – дружная семья», «Дружная семья» [4, с.98].

Таким образом, грамотная организация взаимодействия ДОО и семьи в период адаптации ребенка к коллективу сверстников являет собой большой психолого-педагогический потенциал в развитии и социализации детей. К современным формам взаимодействия ДОО и семьи в период адаптации ребенка к коллективу сверстников целесообразно отнести интерактивные, информационно-коммуникативные, а также педагогические всеобучи, диспуты, тренинги, индивидуальные и групповые консультации и т.д.

Список литературы

1. Белоцерковец Н.И., Колесникова Т.В. Педагогические условия реализации модели социально–личностного партнерства ДОО и семьи в формировании культуры безопасного поведения ребенка дошкольного возраста // «O'zbekistonda va xorijda maktabgacha ta'lim: kecha, bugun va ertaga» mavzuidagi xalqaro miqyosidagi ilmiy-nazariy anjumani materiallari (1-qism). Jizzax, 2022. – 3041 bet. – Жиззах, 2022. Том1 – С. 27-34
2. Гуткина И.И. Психологическая готовность к межличностному взаимодействию в детском коллективе. – М.: Академический проект, 2014. – 184 с.
3. Дорошева А.С. Повышение эффективности социальной адаптации дошкольников // Педразвитие. – 2019. – №11. – С.222-228.
4. Зинченко В.В. Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи в период адаптации ребенка к ДОО // Автореферат дисс. канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2020. – 132 с.
5. Ларина А.П. Рекомендации для родителей и педагогов по созданию необходимых условий адаптации детей дошкольного возраста к ДОО: сборник методических рекомендаций. – М.: Юнити, 2017. – 62 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден Приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
7. Черемных Г.И. Методы взаимодействия ДОО и семьи в период адаптации ребенка к коллективу сверстников // Образование в современном ДОО. – 2017. – №4. – С. 36-41.

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

УДК 373.1

Антохина В.А., Габдулина И.О. Теоретические и экспериментальные основы формирования знаково-символических универсальных учебных действий в начальном обучении русскому языку

Антохина Валентина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга
antohina-va@yandex.ru

Габдулина Ирина Олеговна

студент института педагогики, Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского, г. Калуга
gabdulina02@bk.ru

Theoretical and experimental foundations of the formation of symbolic universal educational actions in the initial teaching of the Russian language

Antonina Valentina Alexandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky, Kaluga

Gabdulina Irina Olegovna

student of the Institute of Pedagogy, Kaluga State University named after
K. E. Tsiolkovsky, Kaluga

Аннотация. В статье обосновывается важность формирования универсальных знаково-символических учебных действий у детей младшего школьного возраста при обучении их русскому языку. Обозначены основные положения, составляющие теоретические основы методики формирования названных действий. Представлены результаты экспериментального исследования уровней сформированности универсальных знаково-символических действий у детей младшего школьного возраста. Выделены основные положения экспериментальной методики формирования знаково-символических действий при обучении русскому языку. Представлены виды заданий, нацеленные на комплексное формирование осваиваемых видов знаково-символических действий в сочетании с их планомерным усложнением.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, знаково-символические действия, русский язык, младшие школьники, замещение, кодирование, схематизация, моделирование.

Abstract. The article substantiates the importance of the formation of universal symbolic and symbolic educational actions in primary school children when teaching them the Russian language. The main provisions that make up the theoretical foundations of the methodology for the formation of these actions are outlined. The results of an experimental study of the levels of formation of universal symbolic actions in children of primary school age are presented. The main provisions of the experimental methodology for the formation

of symbolic actions in teaching the Russian language are highlighted. The types of tasks aimed at the complex formation of mastered types of symbolic actions in combination with their systematic complication are presented.

Keywords: universal educational activities, symbolic actions, Russian language, primary school students, substitution, coding, schematization, modeling.

Введение. В соответствии с требованиями обновленного Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) одним из основных планируемых результатов современной начальной школы является развитие личности обучающихся на основе становления у них учебной самостоятельности, которая обеспечивается универсальными учебными действиями (УУД) — метапредметными результатами [1]. В Федеральной рабочей программе по учебному предмету «Русский язык» (составляющей ФОП НОО) в числе планируемых метапредметных результатов (познавательных, коммуникативных, регулятивных) для каждого года обучения представлены знаково-символические универсальные учебные действия [2]. Вместе с группой логических действий знаково-символические действия образуют базу для реализации других универсальных действий [3]. Универсальные знаково-символические учебные действия тесно связаны с достижением таких способов действия, когда учащиеся могут принимать решения не только в рамках заданного учебного процесса, но и в различных жизненных ситуациях [4].

В данной статье вслед за Н.Г. Салминой под знаково-символическими универсальными учебными действиями понимается «...особая группа познавательных действий, которая обеспечивает конкретные способы преобразования учебного материала, связанные с действиями замещения, кодирования, моделирования и схематизации» [5, с.96].

Актуальность формирования знаково-символических универсальных учебных действий определяется не только требованиями ФГОС НОО, ФОП НОО, но и значимостью их для интеллектуального развития обучающихся, для усвоения школьниками предметного содержания, в том числе, при обучении русскому языку. Уровень сформированности семиотической (знаково-символической) деятельности ребенка рассматривается сегодня в качестве одного из показателей его готовности к школе.

В то же время анализ реальной школьной практики свидетельствует о том, что младшие школьники испытывают существенные затруднения в выполнении знаково-символических УУД при работе с лингвистическим содержанием на уроках русского языка.

В данной статье обозначаются теоретические положения, которые могут составить научные основы для выстраивания методики формирования знаково-символических УУД; рассматриваются результаты предпринятого нами экспериментального исследования сформированности знаково-символических УУД у обучающихся начальной школы; для обсуждения предлагаются некоторые из разработанных и апробированных нами в реальной школьной практике положений экспериментальной методики и видов заданий, нацеленных на комплексное формирование названных УУД в сочетании с их планомерным усложнением.

Изложение основного материала статьи. При разработке методических средств формирования знаково-символических УУД необходимо учитывать современные научные знания о видах знаково-символической деятельности; экспериментальные данные об уровнях сформированности знаково-символических УУД у младших школьников, о реальных трудностях обучающихся в выполнении обсуждаемых УУД.

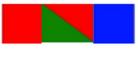
Научные основания методики формирования знаково-символических действий могут составить теоретические положения об их природе, видах. Н.Г. Салминой были выделены и описаны следующие виды знаково-символической деятельности: замещение, кодирование, моделирование, схематизация). На наш взгляд, значимые для младшего школьного возраста виды знаково-символических действий включают действия замещения, кодирования, чтения готовых моделей, схем, моделирования, схематизации, поскольку для формирования умения самостоятельно составлять модели, схемы учащимся необходимо научиться их читать. Это привело нас к решению дополнить выделенные в литературе знаково-символические действия действиями чтения модели, схемы, необходимыми для освоения действий моделирования, схематизации.

Последовательность названных видов знаково-символической деятельности (замещение; кодирование; чтение моделей, схем; моделирование, схематизация) отражает порядок становления их в онтогенезе, и, соответственно, порядок усложнения: каждый последующий вид деятельности включает в себя предыдущий и базируется на нем. Из сказанного следует методический вывод о логике формирования обсуждаемых действий у младших школьников: от обучения действию замещения к формированию действия схематизации. Отбор методического инструментария должен обеспечивать их комплексное, взаимосвязанное формирование с планомерным усложнением.

Следующий шаг нашего исследования был связан с экспериментальной проверкой уровней сформированности знаково-символических УУД у младших школьников. Экспериментальное исследование проходило на базе МБОУ «СОШ №31» г. Калуги и МКОУ «СОШ №2» им. И.С. Унковского п. Воротынска Калужской области; в нем приняли участие 77 обучающихся 3–4 классов.

Диагностика сформированности знаково-символического действия замещения у обучающихся происходила при выполнении заданий: «Замени буквенную запись слова на звуковую»; «Замени звуковую запись слова на буквенную». Полученные результаты свидетельствуют о том, что 9 (12%) обучающихся продемонстрировали нулевой уровень сформированности знаково-символического действия замещения. На низком уровне сформированности действия замещения находятся 24 (31%) ученика. Большинство испытуемых, а именно 38 (49%) человек, имеют средний уровень сформированности знаково-символического действия замещения. К сожалению, высокий уровень зафиксирован лишь у 6 (8%) учащихся. При выполнении диагностических заданий учащиеся смешивали понятия «звук» и «буква» (чёрный – [чёрный]; поют – [поют]; дождь – [дожд]); не различали парные согласные по глухости-звонкости ([й'астр'иц] – ястрец (вместо «ястреб»)).

Диагностика сформированности знаково-символического действия кодирования происходила при выполнении учащимися заданий: «Используя цветовой код, обозначь каждый звук в словах» и «Расставь буквы в указанном порядке, запиши их и прочитай слова». Анализ полученных результатов свидетельствует об отсутствии у испытуемых нулевого уровня сформированности знаково-символического действия кодирования. Но при этом 34 (44%) школьника находятся на низком уровне сформированности обсуждаемого знаково-символического действия. Около половины младших школьников, а именно 39 (51%) учащихся демонстрируют средний уровень владения знаково-символическим действием кодирования. И только у 4 (5%) учеников выявлен высокий уровень сформированности знаково-символического действия кодирования. При выполнении диагностических заданий данного типа учащиеся неверно обозначали в модели йотированные гласные звуки (например, в слове маяк буква я обозначает два звука – [й'] [а], а учащиеся составили неверную модель, в которой буква я обозначает

один звук [а] – , смешивали твердые и мягкие согласные звуки (в слове ёжик звук [ж] – твердый, а учащиеся составили неверную модель, в которой звук [ж] мягкий – ).

Диагностика уровней сформированности знаково-символического действия чтения готовых моделей происходила при выполнении заданий: «Рассмотри звуковые модели, соедини слова с их звуковыми моделями»; «Подбери слова, которые соответствуют моделям, запиши слова, выдели в них значимые части». Было выявлено, что 1 (1%) ученик находится на нулевом уровне сформированности знаково-символического действия чтения готовых моделей; на низком уровне находится 4 (5%) ученика. Средний уровень владения знаково-символическим действием чтения готовых моделей демонстрируют 16 (21%) учащихся начальной школы. Около половины учащихся, а именно 56 (73%) человек, имеют высокий уровень сформированности знаково-символического действия чтения готовых моделей. При выполнении диагностических заданий учащиеся испытывали трудности в выделении морфем слов, в проведении звуко-буквенного анализа слова и в соотнесении слова с соответствующей звуковой моделью.

Диагностика сформированности знаково-символического действия чтения готовых схем происходила при выполнении заданий: «Рассмотри схему, подумай, о каком правиле идет речь, запиши это правило»; «Рассмотри схемы предложений, выпиши из текста предложения, которые подходят к данным схемам». Предпринятый нами анализ полученных данных показал, что 14 (18%) учащихся начальных классов находятся на нулевом уровне сформированности знаково-символического действия чтения готовых схем. Около половины учащихся, а именно 33 (43%) школьника, имеют низкий уровень сформированности обсуждаемого УУД. Четверть опрошенных, а именно 18 (23%) учащихся, демонстрируют средний уровень владения знаково-символическим действием чтения готовых схем. Высокий уровень зафиксирован лишь у 12 (16%) учащихся. При выполнении указанных диагностических заданий младшие школьники испытывали значительные трудности в «прочтении» представленных схем: записывали правила и подчеркивали предложения, которые не соответствовали представленным схемам:

Какая? что? что сделала? · Пеночки прилетели.

Что? где? что сделали? · Зеленая травка заворсилась.

Для диагностики уровней сформированности знаково-символического действия моделирования учащимся были предложены задания: «Прочитай слова, составь звуковые модели к словам», «Запиши модели состава слов». Предпринятый нами анализ полученных результатов свидетельствуют о том, что у школьников плохо сформировано действие моделирования. 13 (17%) учащихся находятся на нулевом

уровне сформированности знаково-символического действия моделирования; низкий уровень сформированности исследуемого действия обнаружили 29 (38%) учащихся. Средний уровень владения знаково-символическим действием моделирования демонстрируют 32 (41%) учащихся начальной школы. Лишь 3 (4%) ученика находятся на высоком уровне сформированности знаково-символического действия моделирования. При выполнении диагностических заданий данного типа младшие школьники допускали ошибки в составлении звуковых моделей: неверно обозначали йотированные гласные в словах *сея́ть* и *вье́зд*, не различали парные согласные по глухости-звонкости в слове *вье́зд*.

Для выявления уровней сформированности знаково-символического действия схематизации учащимся были предложены задания: «Прочитай правило, составь вспомогательную схему к данному правилу, включи в свою схему слова: *рож(ь), врач(ь), ноч(ь), камыш(ь), лож(ь)*»; «Прочитай текст, составь по этому тексту схему, которая отразит содержание текста». Результаты свидетельствуют о том, что 24 (31%) учащихся находятся на нулевом уровне сформированности знаково-символического действия схематизации. У трети опрошенных, а именно у 25 (33%) учащихся начальной школы выявлен низкий уровень сформированности названного УУД. Средний уровень демонстрируют 20 (26%) учащихся. Лишь 8 (10%) учащихся показали высокий уровень сформированности знаково-символического действия схематизации. Выполняя диагностические задания данного типа, учащиеся не включали в схему предъявленные слова; составляли неполную схему, отражавшую лишь часть правила или содержания текста.

Анализ полученных экспериментальных данных (рис.1) приводит нас к выводу о том, что реальный уровень сформированности знаково-символических УУД у младших школьников не в полной мере отвечает современным требованиям.



Рисунок. 1 Результаты исследования уровней сформированности знаково-символических действий у учащихся начальных классов

В существующей школьной практике формирование обсуждаемых УУД нередко происходит без учета теоретических оснований методики их формирования, типичных трудностей школьников в их освоении. На следующем этапе нашего исследования нами была разработана и апробирована в школьной практике экспериментальная методика формирования универсальных знаково-символических действий у младших школьников на уроках русского языка. В рамках данной статьи назовем три ее основных положения.

1. Теоретические основы методики формирования универсальных знаково-символических действий составляют научные знания о видах знаково-символических действий, о закономерностях и этапах становления данных действий у детей младшего школьного возраста.

2. Формирование обсуждаемых знаково-символических действий должно обеспечивать становление комплекса значимых для младших школьников видов знаково-символических действий.

3. Взаимосвязанное формирование значимых для младших школьников видов знаково-символических действий должно проходить в логике их планомерного усложнения: замещение, кодирование, моделирование (чтение готовых моделей; самостоятельное составление моделей; применение моделей), схематизация (чтение схем; составление схем).

Приведем примеры разработанных нами типов заданий, реализующих экспериментальную методику.

Задание на формирование знаково-символического действия замещения

Разгадай ребус. Запиши получившееся слово. Замени буквенную запись слова на звуковую.

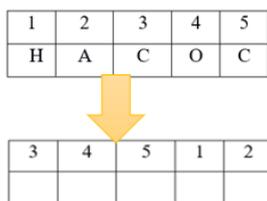
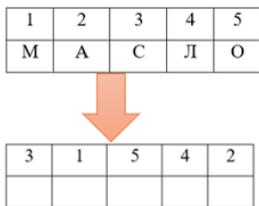


слово _____ звуковая запись слова _____

Правильный ответ: слово ястреб звуковая запись слова [й'астрип]

Задание на кодирование информации на предложенном знаково-символическом языке

Измени порядок букв и запиши полученное слово.



Правильный ответ: 1) смола 2) сосна

Задание на чтение закодированной информации и её перевод (декодирование)

Инопланетянин зашифровал послание землянам. Используя код, расшифруй послание, запиши его и узнай, что хотел сообщить житель другой планеты.



-	☆А	-	⬠Б	-	◊В	-	○Г	-	△Д	-	⚡Е	-	▭Ё
-	□Ж	-	∞З	-	☁И	-	↷Й	-	↶К	-	☾Л	-	⊕М
-	☾Н	-	∞О	-	☀П	-	◊Р	-	⌵С	-	☂Т	-	☄У
-	⊗Х	-	⊗Й	-	⌵Ч	-	⊕Ш	-	↔И	-	⊞	-	⊞О
-	↑Я												

Земля

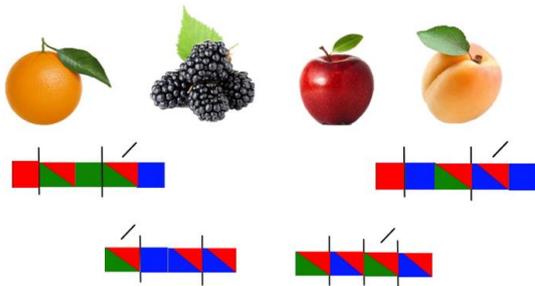
Правильный

ответ:

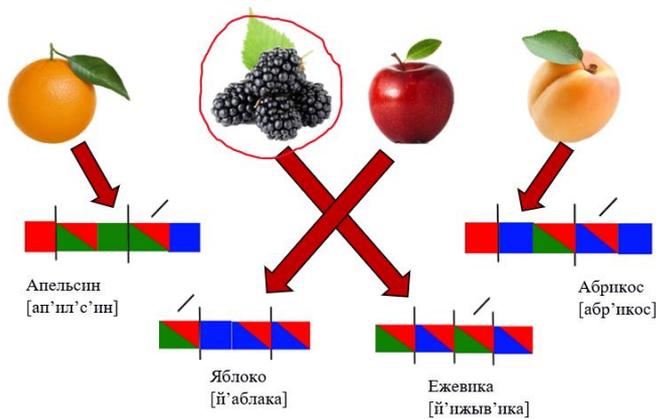
Есть одна планета – сад
В космосе холодном.
Только здесь леса шумят,
Ландыши цветут в траве зеленой,
И стрекозы только тут
В речку смотрят удивленно...
Береги свою планету -
Ведь другой, похожей, нет!

Задание на чтение готовых моделей и их соотнесение

Рассмотри рисунки, прочитай модели слов. Соедини стрелками рисунки с моделями слов. Обведи лишний предмет.



Правильный ответ:



Задание на выполнение самостоятельного моделирования на знаковом языке

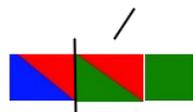
Прочитайте загадку. Составь звуковую модель слова – отгадки.

Гамма, пьеса иль этюд -

Клавиши не подведут.

Звуки улетают вдаль.

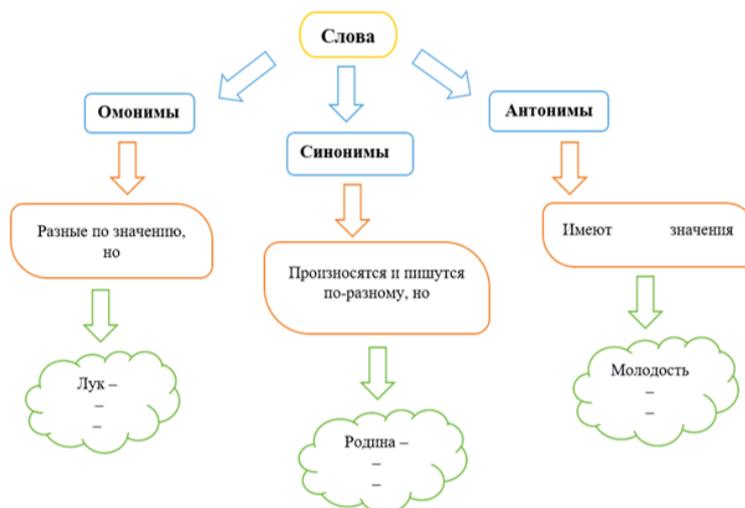
Вы узнали? Я - ... **Ответ:** _____



Правильный ответ: рояль –

Задание на чтение готовой схемы и на самостоятельное выполнение схемы

Миша на уроке русского языка составил схему «Омонимы, синонимы, антонимы». Но случайно мальчик уронил тетрадь в лужу, листы намокли и от схемы осталась лишь часть. Помогите ученику достроить схему.



Правильный ответ с возможными примерами учащихся:

Омонимы

Разные по значению, но одинаковые по написанию и звучанию

Лук – лук
(лук – растение, лук – орудие)

Коса – коса
(коса – прическа, коса – орудие для косьбы)

Синонимы

Произносятся и пишутся по-разному, но имеют близкое значение

Родина – Отчизна

Радость – веселье

Храбрый – смелый

Антонимы

Имеют противоположные значения

Молодость – старость

Правда – ложь

Грязь – чистота

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика с целью определения изменений в уровнях сформированности знаково-символических действий у младших школьников. В среднем показатели уровней сформированности

знаково-символического действия замещения выросли на 8%, показатели уровней сформированности действия кодирования выросли на 10%, показатели уровней сформированности действия чтения готовых моделей выросли на 9%, показатели уровней сформированности действия моделирования выросли на 5%, показатели уровней сформированности действия чтения готовых схем выросли на 12%, показатели уровней сформированности действия схематизации выросли на 14%.

Выводы. Результаты предпринятого нами экспериментального исследования свидетельствуют о низком уровне сформированности знаково-символических действий у младших школьников. Апробация в реальной школьной практике разработанной нами типологии заданий подтвердила эффективность комплексного формирования всех значимых для младших школьников видов знаково-символических действий в логике их планомерного усложнения: замещение, кодирование, моделирование (чтение готовых моделей; самостоятельное составление моделей; применение моделей), схематизация (чтение схем; составление схем).

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Приложение к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2021 г. №373 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/
2. Приказ Минпросвещения России от 16.11.2022 N 992 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2022 N 71762).

Список литературы

3. Елкина Д. Н. Экспериментальная работа по формированию знаково-символических УУД на уроках русского языка / Д. Н. Елкина, В. А. Антохина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69–3. С. 37–39.
4. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действий к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. – 75 с.
5. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во МГУ, 1988. 287 с.

УДК 372

Березкина И.А. Мультимедийное технологическое обеспечение как фактор формирования коммуникативной компетентности (на примере дисциплины «Английский язык»)

Березкина Ирина Анатольевна
старший преподаватель кафедры «Иностранные языки»
Севастопольского государственного университета

Multimedia technological support as a factor in the formation of communicative competence (on the example of the discipline "English")

Berezkina Irina Anatol'evna
Senior lecturer Department of "Foreign Languages" of Sevastopol State University

Аннотация. Проблема формирования коммуникативной компетентности сохраняет свою актуальность. В статье проанализированы проблемные аспекты применения мультимедийного технологического обеспечения для формирования англоязычной коммуникативной компетентности. В результате проведенного исследования были определены основные причины, тормозящие этот процесс. В статье также упоминается о необходимости формирования таких универсальных и полезных метакомпетенций, наличие которых у будущих специалистов, приведет к их дальнейшей профессиональной социализации.

Ключевые слова: дидактический потенциал, английский язык, компетентность, компетенции, метакомпетенции, профессиональная социализация.

Abstract. The problem of formation of communicative competence remains relevant. The article analyzes the problematic aspects of the use of multimedia technology for the formation of English-speaking communicative competence. As a result of the conducted research, the main reasons hindering this process were identified. The article also mentions the necessity of forming such universal metacompetencies in the process of training which can be universal and useful in order to obtain professional skills and to take a stable position of specialists in society, that is their professional socialization.

Keywords: didactic potential, English, competence, competencies, metacompetencies, professional socialization.

В современном информационном обществе важнейшим связующим процессом являются технологии. Важное значение для полноценного функционирования такого общества по-прежнему остаются институты высшей школы, задачей которых является формирование профессиональных компетенций, в том числе и коммуникативных, которые, проявляясь в определенных ситуациях профессиональной деятельности, характеризуют ее качественную сторону – компетентность. Поэтому для задач подготовки будущих специалистов на первый план выходит поиск технологий, позволяющих, как обучать в целом, так и формировать коммуникативные качества личности. Одной из таких групп технологий

выступают технологии группы мультимедиа. Вместе с тем, их дидактический потенциал исследован в недостаточной степени, и требует своего научного осмысления. Это положение в равной степени и касается подготовки будущих специалистов к изучению дисциплины «Английский язык», изучение которой посредством технологий мультимедиа сохраняет свою актуальность в силу того, что информация различного типа объединяется в цифровой формат.

В контексте подготовки будущих специалистов, необходимо признать, что ведущей задачей изучения студентами дисциплины «Английский язык» является формирование таких универсальных метакомпетенций, наличие которых позволяет получать новые профессиональные компетенции, обеспечивающие устойчивое положение специалиста в профессиональном сообществе и его профессиональную социализацию через англоязычную коммуникативную компетентность. Интеграция возможностей данной дисциплины с мультимедийным технологическим обеспечением позволяет в значительной степени усилить коммуникативный потенциал студентов.

Анализ практики высшей технической школы позволяет констатировать, что с формальных позиций уровень знания английского языка и умение общаться на нем характеризуются как достаточные. В то же время существующие стандарты подготовки студентов по специальностям технического профиля повышают требования к коммуникативной их подготовке. На основе результатов исследований ученых в области теории и методики обучения английскому языку установлено, что традиционные методы обучения английскому языку имеют недостаточно высокую эффективность, если сравнивать их возможности с технологиями мультимедиа. Анализ результатов современных исследований показывает, что интеграция мультимедийного технологического обеспечения с цифровой университетской образовательной средой позволяет добиться высокой результативности в коммуникативной подготовке студентов.

Обеспечение большей индивидуализации в обучении студентов дисциплине «Английский язык» позволяет обеспечить творческий и функциональный уровень коммуникативной подготовки без особых затрат ресурсов времени. Сказанное находит подтверждение при анализе мировой практики использования мультимедийного технологического обеспечения в университетской подготовке. Одновременно, следует признать, сложившаяся практика формирования англоязычной коммуникативной компетентности является противоречивой, и не лишена проблем и трудностей, с которыми часто сталкиваются, как преподаватели,

так и студенты. Их преодоление связывается нередко с решением комплекса управленческих и историко-педагогических проблем, объясняемых с позиции традиций, сложившихся в системе высшего образования. К примеру, работающие в китайских университетах преподаватели не могут полноценно реализовать методы коммуникативной подготовки по причине жестких требований, определяющих неукоснительное соблюдение учебного плана. Необходимо признать, ученые прямо не дают указаний на то, что преодоление этих трудностей следует связывать с мультимедийным технологическим обеспечением. Если этот опыт сравнивать с японским, то уже можно обобщить и прийти к выводу о том, что применение мультимедийных симуляторов для англоязычной коммуникативной подготовки студентов не позволяет получить высоких результатов. Оценка опыта индийских университетов на этом фоне выглядит противоречивой: в университетском образовании этой страны используется большое количество лингводидактических программ в интеграции с возможностями мультимедиа, и оценивается заинтересованными сторонами, прежде всего студентами и преподавателями, как эффективная.

Так, для задач англоязычной подготовки широкое применение получили различные концепции англоязычной подготовки, в числе которых следует выделить особо «*international language*», «*lingua franca*», «*concept of accommodation*» и другие. В рамках этих концепций английский язык является средством коммуникации и общения между этносами. Перечисленные концепции являются основой для выработки дидактических моделей. Необходимо признать, в рамках применения этих моделей и концепций мультимедийным технологиям принадлежит недостаточная роль во взаимодействии студентов и преподавателей. Непосредственно японские исследователи подвергают критике существующие концепции англоязычной подготовки за качество взаимодействия. Так, по мнению профессора Н. Nobuyuki, искусственные симуляции во время изучения английского языка плохо влияют на эффективность и общий результат формирования коммуникативной компетентности [1]. Для решения данной проблемы ученым была внедрена в учебный процесс модель интегрированного обучения CELFIL, основу которой составил метод групповой дискуссии, применяемый для совместной работы в малокомплектных группах. В процессе совместной работы со студентами исследователь предлагает использовать такие коммуникативные стратегии, связанные с подтверждением, переводом, разъяснением и обратной связью), реализовать которые можно в форме размышлений, наблюдений и практики.

Особенностью китайской англоязычной подготовки является применение значительного количества концепций обучения студентов, заимствованных в зарубежных странах, в сочетании их с мультимедийным технологическим обеспечением. Однако, существуют определённые проблемы в обучении, вызванные национальными культурными традициями. Обращая на это внимание, Yi'anWang подчеркивает особенно негативное влияние эти традиций на обучение иностранных студентов, которые испытывают большой интерес к коммуникативным упражнениям, а традиции этот момент не предусматривают и не допускают в обучении, то есть национальные и культурные особенности приезжих студентов-иностранцев во внимание не принимаются [2]. На похожие проблемы в обучении китайских студентов в зарубежных странах обращает внимание российский исследователь А.Б. Антонова при обучении английскому языку китайских студентов, которые также являются «заложниками своих национальных традиций» в зарубежных странах, и нуждаются в инновационных дидактических подходах [3]. Автор обращает внимание на особенности китайской образовательной традиции, которую отличают следующие моменты: широкое применение аналогий и конструирования, когнитивный стиль изучения языка и манипуляции со зрительным образом. Между тем в отдельных исследованиях китайских ученых констатируется трансформация лингвистической подготовки студентов в силу воздействия на нее интернета, мультимедийных и мобильных технологий. Обращая на это внимание, положительную оценку новым тенденциям дает WangY: этот подход позволяет эффективно обучать иностранных студентов любых специальностей [4].

Новый взгляд на проблему обучения студентов дисциплине «Английский язык» предложил коллектив исследователей из России (Н.А. Гунина, Е.Ю. Воякина, Л.Ю. Королева и Т.В. Мордовина). Авторы являются приверженцами концепции CLIL, которую уже давно успешно используют для дистанционного обучения [5]. Главным отличием проводимой исследователями работы является ориентация на соблюдение принципа профессионально-релевантного обучения. Содержание данного принципа раскрывается через контент, близкий к выбранной профессии. Теоретическая основа – компетентностный подход, реализация которого на практике происходит на основе модели «4С», учитывающей необходимость в работе со студентами организации с ними коммуникации, познания, изучения культуры и содержания. Уникальное содержание компонентов этой модели обучения английскому языку в университете предложила Е.В. Намычкина [6]. Автор модели полагает, что для формирования коммуникативной компетентности студентов

пожарно-технического профиля важное значение должно отводиться увеличению доли времени на коммуникативную активность. Следует признать, предметно-языковая интеграция позволяет студентам присваивать практические смыслы, имеющие отношение к коммуникации на иностранном языке.

Таким образом, основываясь на выводах российских и зарубежных исследователей, решение проблемы формирования коммуникативной компетентности представлено значительным количеством уникальных практических наработок, в рамках которых не последнюю роль играют мультимедийные технологии. Установлено, что важное место в деле формирования коммуникативной компетентности занимает учет формальных и нравственных требований к будущей профессии. С опорой на мнение ученых приходится констатировать о том, что полноценная концепция формирования коммуникативной англоязычной компетентности еще не сложилась, и тормозится образовательными традициями, национальной культурой и идентичностью.

Список литературы

1. Nobuyuki H. English as a Lingua Franca from an applied linguistics perspective: In the context of Japan / H. Nobuyuki / Russian Journal of Linguistics. -2020.-№ 3.- pp.67-70
2. Yuehan W. (2019) On the issue of educational online resources used in teaching Russian as foreign language in universities in China. Мир науки, культуры, образования. 2019. №2. pp.105-108.
3. Антонова А.Б. Современные тенденции в обучении китайских школьников и студентов английскому языку как иностранному в образовательных учреждениях России и Китая / А.Б. Антонова // Российско-китайские исследования. – 2017. – №1. – С.72-79.
4. Wang Y., Deardorff D., Kulich S. (2017) Intercultural Competence in Higher Education (2017, July). In The Research Gate. Retrieved March 18, 2022, from https://www.researchgate.net/publication/345047650_Chinese_perspectives_on_intercultural_competence_in_international_higher_education
5. Гунина Н.А., Воякина Е.Ю., Королева Л.Ю., Мордовина Т.В. Предметно-языковой интегрированный подход к обучению иностранному языку студентов инженерных направлений подготовки // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2021. – №2. – С.107-127.
6. Намычкина Е.В. Методика CLIL в преподавании английского языка для профессионального общения в вузах пожарно-технического профиля // Культура и безопасность. – 2021. – №1. – С.62-66.

УДК 372

Габдулина И.О., Ефремцева П.В., Чиркова Н.И. Формирование основ патриотического воспитания в ходе знакомства младших школьников с произведениями К.Д. Ушинского

Габдулина Ирина Олеговна

студент 5 курса института педагоги, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, РФ, г. Калуга
gabdulina02@bk.ru

Ефремцева Полина Валерьевна

студент 5 курса института педагоги, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, РФ, г. Калуга
efremtsevapolina@gmail.com

Чиркова Наталья Ивановна

канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, РФ, г. Калуга
nichirkova@mail.ru

Formation of the foundations of patriotic education during the acquaintance of younger schoolchildren with the works of K.D. Ushinsky

Gabdullina Irina Olegovna

5th year student of the Institute of Teachers, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky of the Russian Federation, Kaluga

Efremtseva Polina Valeryevna

5th year student of the Institute of Teachers, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky of the Russian Federation, Kaluga

Chirkova Natalia Ivanovna

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

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования основ патриотического воспитания детей младшего школьного возраста. Рассматриваются педагогические идеи Константина Дмитриевича Ушинского, положенные в основу формирования методической системы образования учащихся младших классов. Раскрывается возможность формирования основ патриотического воспитания младших школьников в ходе знакомства с произведениями К.Д. Ушинского: «В лесу летом», «Как рубашка в поле выросла», «Наше Отечество». В рамках урока литературного чтения продемонстрирован пример организации иллюстрирования, инсценирования и эвристической беседы по рассказам. Формулируется вывод о возможности реализации идей К.Д. Ушинского, в частности, на уроке литературного чтения.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, урок, литературное чтение, младшие школьники, К.Д. Ушинский.

Abstract. The article substantiates the relevance of the formation of the foundations of patriotic education of primary school children. The pedagogical ideas of Konstantin Dmitrievich Ushinsky, which are the basis for the formation of the methodological system of education for elementary school students, are considered. The possibility of forming the foundations of patriotic education of younger schoolchildren is revealed during acquaintance with the works of K.D. Ushinsky: "In the forest in summer", "How a shirt grew in the field", "Our Fatherland". As part of the literary reading lesson, an example of the organization of illustration, staging and heuristic conversation based on stories is demonstrated. The conclusion is formulated about the possible implementation of K.D. Ushinsky's ideas, in particular, in a literary reading lesson.

Keywords: patriotic education, literary reading, junior schoolchildren, K.D. Ushinsky.

Введение. В стандарте начального образования указываются характеристики, которыми должен обладать выпускник начальной школы, а именно: любовь к родному краю и своей стране, чувство гордости за свою Родину, российский народ и его историю [3]. Цель исследования, представленного в данной статье, состоит в демонстрации практического опыта знакомства детей младшего школьного возраста с личностью Константина Дмитриевича Ушинского, его произведениями в различных видах деятельности на уроке литературного чтения.

Обзор литературы. Основной организационной формой обучения в современной начальной школе остается урок. К.Д. Ушинский предлагал учителю чередовать рассказ, чтение и беседу с рисованием, пением и ролевой игрой учащихся, что позволяло при периодической смене деятельности проводить урок в течение полутора часов. Ученый допускал возможность организации дифференцированного обучения, когда одна группа детей занимается самостоятельно по учебнику, с другой группой учитель проводит беседу, а третья группа рисует или готовит сценку. Н.Ф. Бунаковым, К.Д. Ушинским и С.И. Гессеном были выдвинуты педагогические идеи, положенные в основу формирования методической системы образования учащихся младших классов [4].

К.Д. Ушинский отмечал, что младший школьник, обладая конкретным образным мышлением, не способен к усвоению последовательности событий, которая формируется у взрослого человека благодаря обобщенности мышления и умению абстрагировать. При работе с детьми ученый предлагал вводить школьников в науку через близкие, знакомые им образы действительности, при этом используя следующие методы обучения: рассказ учителя, эвристическая беседа, непрерывное повторение [3]. Эти идеи нашли свое развитие в современных исследованиях [1, 2, 6, 7].

Большое внимание К.Д. Ушинский уделял стилю изложения учебного материала. Он использовал не сухие формулировки, а словесные зарисовки, создающие в сознании детей яркие образы и впечатления. И К.Д. Ушинский, и С.И. Гессен предлагали использовать картины, иллюстрации учебника, макеты, схемы, благодаря которым дети смогут ощутить эмоциональную сопричастность с героями, научатся сопереживать им [4].

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод о том, что содержание предмета «Литературное чтение» включает изучение сказок, рассказов, произведений фольклорного жанра, показывающих национальную культуру и быт русского народа, что и может быть базой для воспитания патриотических чувств у школьников.

Основная часть. Взяв на вооружение педагогические идеи К.Д. Ушинского о наглядности, о смене видов деятельности на уроке, мы решили организовать такую работу с учащимися начальных классов. Представим пример организации интегрированного урока литературного чтения по знакомству с личностью К.Д. Ушинского и его рассказами «В лесу летом», «Как рубашка в поле выросла», «Наше Отечество». В начале урока класс распределяется на три группы. Работа первой группы состоит в иллюстрировании рассказа «В лесу летом». Рассказ повествует о том, что в лесу летом можно увидеть разные деревья, цветы, птиц и животных. Автор показывает красоту природы и доказывает, что в лесу интереснее, чем в широком поле или на лугу. Нужно лишь уметь всё подмечать. Ребята изображают пейзаж, описанный автором (рис.1). В ходе выполнения данной работы реализуются принципы наглядности и эмоциональной сопричастности в соответствии с идеями педагога.



Рисунок 1. Иллюстрирование рассказа «В лесу летом».

Второй группе дается задание инсценировать сюжет рассказа «Как рубашка в поле выросла». Идея рассказа – прежде, чем что-то получить, нужно приложить немело усилий и терпения – определяет его содержание. Повествование идет от лица девочки, которой отец обещал вырастить рубашку изо льна. Девочка Таня следила, как появилась зеленая травка и расцвели цветы, она видела, как убирали лен и мочили его в реке. Затем изо льна получили нить и сделали холст, отбелили его и выкроили рубашки. И получила Таня новую рубашку через два года. Мы видим, как раскрывается быт русского народа, воспитывается любовь к труду и малой Родине. В ходе выполнения задания реализуется принцип наглядности и эмоциональной сопричастности с героями в их тяжелом труде. Проводится словарная работа, в ходе которой уточняются значения таких слов, как «гумно», «трепало», «гребень», «снопы». После предлагается дидактическая игра на соотнесение слова и его наглядного образа (рис.2).



Рисунок 2. Дидактическая игра к рассказу «Как рубашка в поле выросла»

Третья группа анализирует средства художественной выразительности и составляет синквейн по рассказу «Наше Отечество». Главная мысль рассказа заключена в том, что нужно любить, уважать и оберегать свое Отечество, как оно оберегает и любит нас самих. Забота о родной стороне подобна заботе о себе и своих близких. Много на свете существует земель, государств, неизведанных территорий, но среди них всех есть место, которое всегда будет считаться домом. Это место – родная Отчизна. В ходе анализа используется эвристическая беседа, а также словесная зарисовка в виде синквейна, создающая в сознании детей яркие образы и впечатления (рис.3).

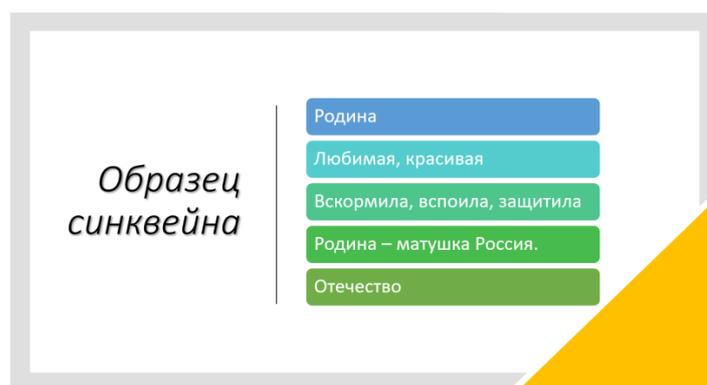


Рисунок 3. Образец синквейна по рассказу «Наше Отечество»

Выводы. Проанализировав педагогические идеи Константина Дмитриевича Ушинского, мы пришли к выводу, что они могут быть реализованы на любом уроке, в частности, на уроке литературного чтения. В ходе данных занятий дети развивают обобщенность мышления и умение абстрагироваться, создают в сознании яркие образы и впечатления, учатся иллюстрировать сюжеты, инсценировать деятельность героев и участвуют в эвристической беседе. В зависимости от содержания материалов, подобранных педагогом для работы, может развиваться нравственно-этическая ориентация, формироваться трудовое и патриотическое воспитание. Педагогические идеи К.Д. Ушинского остаются актуальными в современном образовательном процессе.

Список литературы

1. Баранов С. П. Развитие логики мышления младших школьников / С. П. Баранов, Н. И. Чиркова // Начальная школа. – 2006. – № 12. – С. 22-26.
2. Овчинникова А. Ж. Систематизация чувственных образов в ноосферном образовании младших школьников // Ноосферное образование в евразийском пространстве : Коллективная научная монография / Под научной редакцией А.И. Субетто. Том VIII. – Санкт-Петербург : Центр научно-информационных технологий "Астерион", 2018. – С. 208-214.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1. / сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – С. 164–191.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений / ред. коллегия: А.М. Еголин (глав. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский. В 10 т. Т.2. М. ; Л. : Акад. пед. наук РСФСР. 1948. 656 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Приложение к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2021 г. №373 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/
6. Чиркова Н. И. О развитии детей через чувственный образ в педагогике К.Д. Ушинского // Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века: Сборник научных статей II международной научно-практической конференции, посвященной 200-летию К.Д. Ушинского, Калуга, 23 мая 2023 года. – Калуга: ФГБОУ ВО "Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского", 2023. – С. 50-53.
7. Чиркова Н. И. Развитие логической культуры младших школьников на уроках математики // Гуманизация образования. – 2017. – № 3. – С. 61-67.

УДК 37.013

Дубровина Н.Н. Развитие цифровой грамотности учащихся основной школы в условиях дистанционного обучения

Дубровина Нина Николаевна

Заведующий кафедрой цифрового образования и информационной безопасности
Владимирский институт развития образования, г. Владимир
NinaDubrovina13@yandex.ru

Development of digital literacy of primary school students in distance learning conditions

Dubrovina Nina Nikolaevna

Head of the Department of Digital Education and Information Security Vladimir Institute
for Educational Development, Vladimir

Аннотация. В статье обосновывается актуальность и подходы развития цифровой грамотности учащихся основной школы в условиях дистанционного обучения. Автором предлагается применение различных способов, таких как проведение специальных курсов и тренингов, интеграция цифровой грамотности в учебный процесс, проведение проектной работы и создание условий для самостоятельного исследования. Сочетание этих подходов позволит учащимся успешно развиваться в цифровом мире и использовать его возможности на благо собственного образования и профессионального роста.

Ключевые слова: развитие цифровой грамотности, учащиеся основной школы, цифровая грамотность, дистанционное обучение, подходы к развитию цифровой грамотности.

Abstract. The article substantiates the relevance and approaches to developing digital literacy of primary school students in the context of distance learning. The author proposes the use of various methods, such as conducting special courses and trainings, integrating digital literacy into the educational process, carrying out project work and creating conditions for independent research. The combination of these approaches will allow students to successfully develop in the digital world and use its opportunities for the benefit of their own education and professional growth.

Keywords: development of digital literacy, primary school students, digital literacy, distance learning, approaches to the development of digital literacy.

В современном мире, где технологический прогресс и цифровая трансформация идут стремительными темпами, становится очевидным, что умение и навыки школьников не успевают соответствовать быстро меняющимся требованиям. Нарастающие темпы цифровизации превращаются в передовую силу, выдвигая новые требования и вызовы ко всем участникам образовательного процесса.

В условиях современного образовательного пространства цифровая грамотность школьников играет все более важную роль. В период дистанционного обучения, вызванного мировой пандемией, развитие данной компетенции становится

особенно актуальным. Цифровая грамотность, как навык успешного использования информационно-коммуникационных технологий, помогает учащимся результативно учиться и принимать активное участие в процессе обучения.

Одной из основных проблем развития цифровой грамотности школьников в условиях дистанционного обучения является несоответствие между степенью использования электронных технологий в повседневной жизни и уровнем знаний и навыков учеников в данной области. В современном информационном обществе большинство учащихся активно используют социальные сети, мессенджеры, онлайн-платформы, однако, не всегда обладают необходимыми навыками работы с ними в образовательных целях.

В настоящее время интерес к изучению цифровой грамотности, способам ее формирования, построению моделей цифровой грамотности возрастает, о чем свидетельствует рост научных публикаций по данному направлению. Л.Г. Гаврилова отмечает, что «цифровая грамотность свидетельствует об идеальном использовании электронных инструментов, формировании умений и навыков для работы с «цифрой», а учеными цифровая грамотность нередко позиционируется как составная ИКТ-компетентности и связана с проблемами интернет-безопасности» [2, с. 5].

Содержание цифровой грамотности представляет Н.Д. Берман, выделяя в ее структуре три составляющие: цифровые компетенции, цифровое потребление, цифровая безопасность [1, с. 37]. Автором отмечается, что формирование цифровой грамотности должно носить метапредметный характер. Это означает, что обучение цифровым навыкам не должно быть ограничено только определенному учебному предмету, например, информатика. Вместо этого, цифровая грамотность должна быть встроена во все учебные предметы, чтобы обучающиеся могли применять полученные навыки в различных контекстах.

Ряд авторов включают в цифровую грамотность умение эффективно и безопасно обрабатывать информацию, умение оценивать и отбирать релевантные и достоверные источники, умение коммуницировать и совместно работать в интернет-пространстве, умение использовать различные инструменты и программы для обучения и самообразования [4, 5, 6]. Цифровая грамотность также включает в себя умение адаптироваться к постоянным изменениям в среде информационных технологий и быть готовыми к инновациям и использованию новых инструментов [7].

Для эффективного развития цифровой грамотности школьников в условиях дистанционного обучения необходим комплексный подход, включающий развитие навыков работы с различными программами и онлайн-ресурсами в рамках учебного

процесса, а также проведение специальных тренингов и онлайн-курсов по цифровой грамотности. Важно также создание условий для самостоятельной практики учащихся, чтобы они могли применять полученные знания и навыки на практике [5].

Отдельное внимание следует уделить вопросам безопасности и этике в онлайн-среде. В дистанционном обучении школьники все больше сталкиваются с риском попадания на недостоверные источники информации, мошенничество. Поэтому, развитие цифровой грамотности включает в себя и обучение учащихся правилам безопасности в онлайн-среде, правильному ведению переписки и коммуникаций, а также этике поведения в цифровом пространстве.

Для развития цифровой грамотности учащихся основной школы необходимо использование различных подходов. Одним из таких способов может быть проведение специальных курсов и тренингов. Они предоставляют возможность погружения в цифровую среду и ознакомления с различными инструментами и программным обеспечением.

Например, структура подобного курса разделена на несколько тематических блоков, каждый из которых освещает важные аспекты цифровой грамотности. В начале курса знакомятся с основами компьютерной грамотности, включая умение работать с операционной системой и основными программами. Учащиеся изучают правила использования интернета и цифровой этикет в виртуальном пространстве.

Курс также может включать учебные единицы, посвященные поиску, оцениванию и выбору достоверной информации в интернете, а также ее дальнейшее использование в собственных проектах и задачах.

Далее следует блок, посвященный медиаграмотности. Здесь учащимся предлагается изучение ключевых понятий и принципов работы с медиатекстами, включая звук, видео и графику. Они изучают основы монтирования видео и создания презентаций, а также размещение своего контента в сети.

Курс также охватывает основы программирования и робототехники. Учащиеся узнают основные принципы работы компьютерных программ, знакомятся с основами робототехники и участвуют в создании и программировании роботов.

В заключительном блоке курса уделяется внимание этическим и правовым аспектам цифровой грамотности. Учащиеся обсуждают и изучают вопросы о конфиденциальности данных, авторских правах, этическом поведении в интернет-пространстве и ответственном использовании цифровых ресурсов.

В процессе изучения каждого блока можно предложить практические задания, проекты и кейсы, которые способствуют углубленному пониманию материала и

развитию навыков учащихся. Подобная структурная модель курса получена на основе практического опыта педагогов и позволяет активно вовлечь школьников в процесс обучения и стимулировать их к творческому и умелому использованию цифровых технологий.

Другой способ – интеграция цифровой грамотности в учебный процесс через использование различных онлайн-ресурсов, выполнение интерактивных заданий. Например, ресурсов всероссийского просветительского проекта «Цифровой ликбез», всероссийского интерактивного проекта «Изучи интернет – управляй им!». В процессе выполнения заданий учащиеся будут активными участниками процесса обучения, совмещая теоретическую подготовку с практическими навыками. Такой подход стимулирует интерес и мотивацию учеников, а также развивает их коммуникативные и организационные навыки.

Также важным способом развития цифровой грамотности учащихся является проведение проектной работы. В рамках проектной деятельности по цифровой грамотности могут быть реализованы различные образовательные проекты, направленные на изучение и применение новых цифровых технологий. Это могут быть проекты, связанные с разработкой и созданием веб-сайтов или мобильных приложений, проекты по анализу данных и созданию информационных систем, проекты по созданию и редактированию мультимедийных контента и др.

Важной составляющей проектной деятельности по цифровой грамотности является сотрудничество и командная работа. В условиях дистанционного обучения это решается за счет возможностей инструментов для коммуникационного взаимодействия. Участники проектов имеют возможность обмениваться опытом, идеями и знаниями, развивать навыки эффективной коммуникации и сотрудничества в коллективе через чаты, онлайн-сервисы. Это способствует развитию способностей к коллективной работе и повышению производительности труда.

Проектная деятельность способствует развитию самостоятельности, творческого мышления и способности работать в команде. Кроме того, позволит сформировать целостное представление о цифровом мире и увидеть практическую пользу от использования цифровых технологий.

Важно создание условий для самостоятельного исследования учащимися различной информации в интернет-пространстве. Пользовательские навыки, такие как критическое мышление, оценка достоверности источников и умение фильтровать информацию, являются неотъемлемой частью цифровой грамотности. Поэтому учащимся можно предложить самостоятельно исследовать различные ресурсы и

оценивать информацию, с которой они встречаются, чтобы быть более критически настроенными и информированными.

Таким образом, развитие цифровой грамотности школьников в условиях дистанционного обучения является одной из ключевых задач современной школы. Это важный навык, который поможет учащимся успешно ориентироваться в информационном обществе, эффективно работать с информацией и развиваться как самостоятельные и продвинутые пользователи информационных технологий.

Список литературы

1. Берман, Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – №6-2.
2. Гаврилова Л.Х., Топольник Я.В. Цифровая культура, цифровая грамотность, цифровая компетентность как современные образовательные явления // Информационные технологии и средства обучения. Теория, методы и практика использования ИКТ в образовании [https. 2017. Том. 61, № 5 \[Электронный ресурс\]](https://iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1744). Режим доступа: журнал. iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1744.
3. Даутова, Г. К. Формирование цифровой грамотности учащихся / Г. К. Даутова // Форум молодых ученых. – 2022. – №12 (76). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsifrovoy-gramotnosti-uchaschihsya>
4. Добряковой М.С., Фрумина И.Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
5. Махукова, И. А. Цифровая грамотность в период пандемии / И. А Махукова // Социология. – 2021. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnostv-period-pandemii>
6. Пешкова Г.Ю., Самарина А.Ю. Цифровая экономика и кадровый потенциал: стратегическая взаимосвязь и перспективы // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 10. С. 50-75.
7. Ребко, О.В. Информационная грамотность: определение, компоненты и стандарты // Студенческая наука и XXI век. 2020. Т. 17. № 2 (20).

UDC 372.881.1

Колмакова В.С. Umbrella possibilities of AhaSlides interactive presentations in foreign language class

Kolmakova Viktoria Sergeevna

Senior lecturer of Foreign languages department
Sevastopol State University, Russia, Sevastopol
vskolmakova@sevsu.ru

Возможности интерактивных презентаций AhaSlides на занятиях по иностранному языку

Колмакова Виктория Сергеевна

Старший преподаватель кафедры Иностранные языки
Севастопольский государственный университет, РФ, г. Севастополь

Abstract. The article tackles the potential application of AhaSlides interactive presentations in foreign language classes, as well as the functional capabilities of this resource. Furthermore, an analysis of the advantages and disadvantages of using this service in education is provided, along with examples, allowing teachers to cater to the unique learning needs of their students, enhance students' engagement, ultimately leading to improved learning outcomes and academic performance. Theoretical and practical significance of the paper is well justified as the results may mold knowledge of English-speaking communicative competence through umbrella possibilities of interactive presentations AhaSlides in practical foreign language classes; as well the empirical evidence can be applied in courses on the theory and methodology of teaching foreign languages.

Key words: foreign language teaching, AhaSlides interactive presentations, students' engagement, academic performance.

Аннотация. В статье обсуждается потенциал применения интерактивных презентаций AhaSlides на занятиях по иностранному языку, а также раскрываются функциональные возможности этого ресурса. Далее проведен анализ преимуществ и недостатков использования данного сервиса в образовании и приведены примеры применения, позволяющие учитывать потребности учеников, что приводит к повышению вовлеченности студентов и как следствие улучшение языковой подготовки и академической успеваемости. Результаты этой работы имеют значение как теоретически, так и практически, поскольку они позволяют расширить знания о процессе формирования коммуникативной компетентности на английском языке через использование интерактивных презентаций AhaSlides на занятиях, а также эти результаты могут быть применены в учебных курсах по теории и методике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, интерактивная презентация AhaSlides, вовлеченность студентов, академическая успеваемость.

The main challenge of a modern higher education teacher is to maintain the quality of education. Since foreign language teaching involves sustained student-teacher interaction, specialized interactive platforms are universal tools for engaging the audience in collaboration, creating intrinsic motivation, and developing critical thinking. AhaSlides is one of the successful examples of such a platform, which allows to energize collaboration, engage the audience in the process of foreign language communication due to gamification elements and wide functionality of the service and, as a result, stimulate students' academic performance [1], [2].

Further, the basic principle of AhaSlides is to be examined. AhaSlides stand for Attract, Hook, and Anchor, can be particularly effective in teaching foreign languages.

Attract: The first step in using AHA slides to teach a foreign language is to attract students' attention. This can be done by using visually appealing images, colors, and fonts. For instance, using colorful pictures of famous landmarks or cultural symbols from the target language can pique students' interest and motivate them to learn more.

Hook: Once you have captured students' attention, it is important to hook them by presenting key vocabulary and phrases in a clear and engaging manner. Using simple and concise language on the slides, along with audio recordings of native speakers pronouncing the words, can help students grasp the new language more effectively. Incorporating interactive elements such as fill-in-the-blank exercises or matching games can also keep students engaged and motivated.

Anchor: Finally, it is important to anchor the new language in students' minds by providing context and real-world examples. This can be achieved by using slides to present dialogues, short stories, or videos in the target language. Additionally, incorporating cultural insights or practical information about the language can help students understand the relevance of what they are learning and how they can use it in real-life situations.

Thus, AhaSlides is a digital tool for creating interactive presentations with polls, word clouds, open-ended questions and other types of slides that your audience can interact with synchronously and asynchronously using their mobile devices. Possible types of question presentation answers can be singled out an open response, scale score, ranking of answers within 100%, multiple choices (one or several) and an opinion cloud. Whenever you need to interact between participants and create a favorable atmosphere in your foreign language classes, you can use this platform: to introduce the topic at the beginning of the lesson; to introduce new material based on dynamic presentations with the inclusion of the service's functionality; to consolidate lexical or grammatical material in the form of quizzes; to

control the mastering of the material; to track students' performance managing formative assessment; to make surveys, compiling "tag clouds"; to get feedback [6].

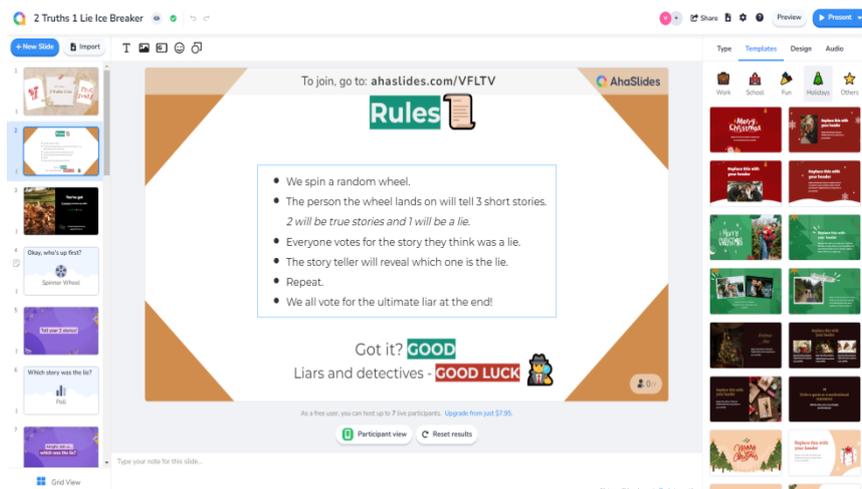
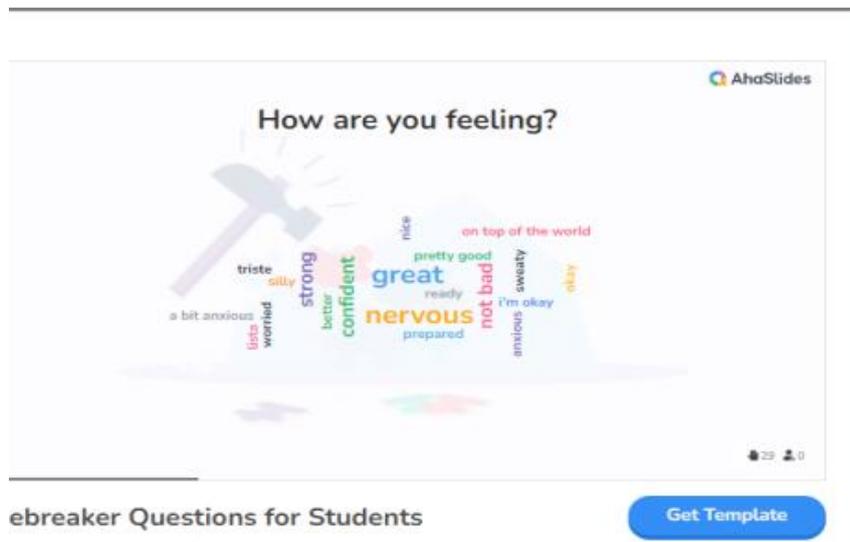
It can be used as an icebreaker activity at the beginning of a new school year, a new semester, or during a team building session. Ice-breaker" is a short game that aims to establish interaction between participants and create a positive atmosphere in the lesson. These games are useful for the first lesson or in any situation where there is tension between you and a student. If one compares and digital ice breakers, traditional ice breakers typically involve activities such as name games, group activities, or getting-to-know-you questions. They are often done in person and require physical interaction among participants.

On the other hand, ice breakers via AhaSlides are digital ice breakers that can be conducted remotely. They can include interactive polls, quizzes, or word clouds that engage participants virtually. AhaSlides offers a variety of interactive features, such as live Q&A and slide commenting, which can help break the ice, encourage participation and create a group dynamic in an online setting [5].

Traditional ice breakers rely on physical presence and interaction, while ice breakers via AhaSlides take advantage of digital tools and virtual communication to engage participants and to bond in a whole new way. Both types of ice breakers aim to create a comfortable and inclusive environment for participants, but they differ in their approach.

Moreover, ice-breakers on an interactive basis will help to set the mood of students and prepare them for active thinking. To do this, you need to register on the platform www.ahaslides.com by creating an account and create your presentation based on the templates offered. You also need a screen that shows the slides of the presentation and mobile devices in the audience that have access to the Internet. The screen can be a projector screen in case of classroom work, or a monitor screen in case of remote work.

An opinion cloud allows you to create an inclusive comfortable atmosphere. For instance, when you pose a question "How are you feeling", one answer with one or two words and you get a word cloud with the most frequent answers written in larger letters. As well you can gather the expectations of the participants "Liars and detective" or get to know each other in a large group "Guess favorite thing" (picture 1).



Picture 1. Some options for questions on the presentation slides

Next, let us turn to the role of surveys, quizzes, and feedback in the educational process. Surveys focus the educational process on the joint actions of the teacher and students to achieve learning goals and orient to a specific result. From empirical observations, animated graphs, clouds, and charts elicit active audience feedback. Above all,

feedback can be multidirectional: teacher - learner, learner - learner, learner - teacher. In our opinion, feedback is crucial not only for the student, but also for the teacher. Alternatively, AhaSlides allows making a formative assessment by creating polls, surveys, and quizzes to gauge students' understanding and gather feedback. This will help teachers to tailor English lessons and cater to the diverse needs of their students.

Hence, one of the key benefits of using AhaSlides in English lessons is the ability to create customized quizzes and polls that are tailored to the needs and interests of the students. This allows teachers to gauge the understanding of the material and tailor their lessons accordingly. Additionally, the platform allows for real-time feedback, enabling teachers to monitor student progress and address any areas of concern.

Furthermore, AhaSlides offers a user-friendly interface that is easy to navigate, making it accessible for learners of all levels. The platform also allows for seamless integration with other digital tools, such as Google Slides and PowerPoint, making it easy for teachers to incorporate AhaSlides into their existing lesson plans [4].

Incorporating AhaSlides into English lessons can also help to foster a collaborative and engaging learning environment. The platform allows for interactive discussions and group activities, which can help to improve students' speaking and listening skills. Additionally, the interactive nature of the platform can help to keep students engaged and motivated, ultimately leading to better learning outcomes [7].

However, there are certain disadvantages:

- not suitable for all types of presentations: Aha slides may not be the best option for presentations that require a lot of detailed information, complex data analysis, or interactive elements;
- dependency on internet connection: Aha slides is an online platform, so users may encounter difficulties if they have a poor internet connection;
- limited collaboration features: Aha slides may not offer as robust collaboration features as other presentation software, making it difficult for multiple users to work on a presentation simultaneously;
- free version limits the number of participants to 7 people.

Overall, AhaSlides offers a versatile and engaging platform that can be a valuable addition to English lessons. Its interactive features, user-friendly interface, and seamless integration with other digital tools make it an attractive option for both teachers and students. By incorporating AhaSlides into their lessons, English language teachers can create a dynamic and interactive learning environment that fosters language development and engagement and, consequently, improves academic performance [3].

List of literature

1. Василиженко М.В., Коротков Е.А., Мухаркина В.С. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам// Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12. № 2. С. 43–50.
2. Гольцева Т.А., Проценко Е.А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 3 (68). С. 65–77.
3. Казанская Е.В. Подготовка будущих педагогов иностранного языка в условиях цифровизации образования // Казанская наука. 2023. №7 - С. 15-17.
4. Крикунова А.В., Ахмадулина Ю.С. Использование цифровых MENTIMETER, TESTOGRAF, AHASLIDES для создания интерактивного контента в образовательном процессе // Молодые ученые - развитию Национальной технологической инициативы (ПОИСК). 2023. № 1. С. 945-947.
5. Крылова Е.А. К вопросу об интерактивном обучении иностранным языкам в вузе // В сборнике: LXXVI Герценовские чтения. Иностранные языки. сборник научных статей международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2023. С. 435-440.
6. Лучшее программное обеспечение для презентации онлайн АгаСлайды [электронный ресурс] URL: <https://ahaslides.com/ru/>(дата обращения: 28.11.2023).
7. Чичерина Н.В., Рубцова А.В., Крылова Е.А., Одинокая М.А. Активизация академической вовлеченности студентов в процессе овладения иностранным языком в условиях дистанционного обучения в многопрофильном вузе // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2022. №4. ART 3063

УДК 377.1

Колобаев В.К., Сеницына Т.А. Интерактивные методы обучения, как средство стимулировать мотивацию изучения иностранных языков в неязыковом вузе

Колобаев Виктор Константинович

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков
Северо-западный государственный медицинский университет
им. И.И. Мечникова, г. Санкт-Петербург, Россия
ORCID org/0000-0001-8072-1198
vkolobaev@mail.ru

Сеницына Татьяна Анатольевна

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Северо-западный государственный медицинский университет
им. И.И. Мечникова, г. Санкт-Петербург, Россия
vkolobaev@mail.ru

Interactive methods of teaching as a means to stimulate motivation of foreign language mastering

Kolobaev Victor Konstantinovich

PhD in Philology, Assistant professor of the Foreign language department
North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov
Saint-Petersburg, Russia

Sinitsina Tatiana Anatolievna

Senior teacher of the Foreign language department
North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov
Saint-Petersburg, Russia

Аннотация. В статье рассматриваются интерактивные методы обучения - способы целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия студентов и преподавателя по созданию условий развития коммуникативных навыков учащихся. Выделяются две методики такого интерактивного обучения – игровой метод и метод презентаций. Эти два метода тесно связаны друг с другом и преследуют одинаковые цели: развитие профессиональных навыков, ведения беседы и диалога на изучаемом языке, расширение лексического запаса, умения находить необходимую информацию в различного рода источниках, анализировать ее и отбирать наиболее актуальную, соответствующую рассматриваемому вопросу.

Ключевые слова: иностранный язык, интерактивный метод обучения, игровой метод, метод презентаций, коммуникативные навыки, профессиональное общение

Abstract. The article deals with interactive methods of foreign language teaching, namely methods of targeted intensified interaction between students and the teacher to create conditions for developing students' communicative skills. Two methods of such interactive teaching are discussed: the game method and the method of presentations. These two methods are closely connected and have the same purpose – developing

professional skills, conducting conversation and dialogue in the targeted language, expanding vocabulary, the ability to find necessary information in different sources, analyze it and select the most relevant to the problem under discussion.

Keywords: foreign language, interactive method of foreign language teaching, game method, method of presentation, communicative skills, professional communication

На современном этапе развитие высшего профессионального образования должно осуществляться через освоение нововведений, через инновационный процесс. Наблюдается широкое внедрение информативно-коммуникативных технологий в образовательный процесс. В федеральных образовательных стандартах сказано, что образовательное учреждение должно обеспечивать образование в современное информационной образовательной среде [1]. Инновационные образовательные технологии вырабатывают у студентов умение ориентироваться в нестандартных условиях, анализировать возникающие проблемы, самостоятельно разрабатывать и находить способы решения поставленных задач. Одной из важнейших задач подготовки современного специалиста является развитие умений и навыков нахождения и сбора профессионально-значимой информации с использованием современных подходов, технических и программных средств.

В настоящее время широко используются такие интерактивные методы как: деловые игры, тренинги, ситуационные задачи, мастер-классы, творческие задания, тестирование, занятия по кейсам, игровое обучение, исследовательский метод обучения, медийные практические занятия, электронные учебные издания [2]. На практических занятиях используется компьютерное тестирование и мультимедийные пособия. Все это помогает формированию профессионального потенциала будущих специалистов. При подготовке докладов на студенческих научных конференциях на иностранных языках, курсовых и дипломных работ, студенты совместно с преподавателями разрабатывают презентации своих работ на базе информационно-коммуникационных технологий.

Об использовании метода тестирования, его достоинствах и недостатках мы писали ранее [3].

В данной статье рассматриваются два наиболее часто используемых метода интерактивного обучения: метод презентаций и метод деловых игр.

Метод презентаций играет большую роль в процессе обучения студентов неязыковых специальностей. Презентации являются интерактивной формой учебной деятельности, в процессе которой студент отчитывается о результатах своей самостоятельно проделанной работы, знакомит студентов с новой фактологической информацией, а слушающие его студенты усваивают новую иноязычную лексику,

обогащают свои знания по специальности. Презентации стимулируют студентов к учебе во взаимодействии, развивают умения работать в команде, побуждают дух соревнования и готовят их к совместному решению предстоящих проблем профессионального характера. Применяя презентации в процессе изучения иностранного языка для специальных целей, студенты развивают умения делового общения, учатся свободному волеизъявлению своих мыслей в ходе дискуссии и обогащают свой профессиональный тезаурус [4, с.154].

Следует отметить, что тема презентации, как правило, задается преподавателем с учетом индивидуальных возможностей студента.

Таким образом метод презентаций позволяет реализовать сразу несколько целей. Во-первых, в процессе подготовки презентации студент учится находить и обрабатывать необходимую ему информацию. Для этого он использует различные методы: Интернет-ресурсы, социальные сети, печатную продукцию – специальные научные журналы, периодические издания, научно-популярную литературу. Во-вторых, студент, готовя презентацию, расширяет свой языковой запас, учится выражать свои мысли и идеи на изучаемом языке.

Вместе с тем, студенты неязыковых специальностей испытывают трудности в организации и проведении презентаций, слабо владеют умениями поиска и обработки информации, недостаточно свободно оперируют терминологической лексикой своей специальности, что, в общем, негативно влияет на мотивацию к изучению предмета [4, с.154]. Следовательно, необходимо активизировать усилия преподавателей по обучению студентов правилам проведения презентаций, показать им преимущества такой учебной деятельности, научить мастерству общения с аудиторией и подготовить к выступлению. Учитывая актуальность затронутой проблемы, следует проанализировать теоретические предпосылки и раскрыть технологию проведения презентаций, чтобы они выполняли обучающую роль в курсе иностранного языка для специальных целей.

Методику обучения студентов проведению устных презентаций разрабатывали и внедряли многие зарубежные и отечественные исследователи: Ю.С. Авсюкевич, Н.Л. Драб, О.Б. Тарнопольский, А.А. Киченко, N. Brieger, J. Comfort, M. Ellis, L. Gurak, N. O'Driscoll и др. Презентация в учебном процессе – это выступление студента или группы студентов перед аудиторией с целью представления выполненного проекта или ознакомления присутствующих с результатами своей учебно-исследовательской деятельности. Презентация на иностранном языке как форма интерактивного обучения стимулирует лингвистическую, интеллектуальную, профессиональную

активность обучаемых, а также позволяет повысить продуктивность обучения и его профессиональную направленность, считает Н.В. Сидакова [5, с. 145]. Подготовка такого занятия-презентации, по мнению Л.В. Бедрицкой и Л.И. Василевской, «способствует развитию многовариантного сценарного мышления у студентов», поскольку требует от них «способности прогнозировать развитие событий, контролировать и удерживать ситуацию в русле запланированного сценария, быстро реагировать на неопределенную ситуацию» [6, с. 125].

Исходя из этого можно уверенностью утверждать, что презентации являются эффективным средством обучения как иностранного языка, так и источником профессиональной информации для студентов. Таким образом, презентации выполняют обучающую роль, придавая учебному процессу по иностранному языку профессионально значимый и личностно ориентированный характер [7, с. 61].

В процессе обучения часто используются деловые игры. Деловая игра может использоваться как заключительный этап работы по определенной теме. Если презентация – это текущая работа по теме, в ходе которой учащиеся накапливают необходимые для коммуникации знания и умения, то деловая игра – это проверка знаний не только иноязычной лексики и грамматики, умения высказывать и отстаивать свою точку зрения, но и расширение знаний по своей будущей специальности.

Деловая игра является педагогическим средством и активной формой обучения, которая интенсифицирует учебную деятельность, повышает мотивацию изучения иностранных языков, моделируя ситуации, соответствующие изучаемым/изученным профессиональным темам и дают возможность их анализировать и вырабатывать оптимальные действия в дальнейшем. Деловые игры приводят к тому, что студенты не только сами стремятся выполнять задание, но и побуждают к этому других. Деловые игры хорошо использовать при проверке результатов обучения. Они делают процесс обучения интересным и занимательным, способствуют созданию деловой обстановки на занятиях. Деловая игра на иностранном языке не только является эффективным методом обучения иноязычной речи, но и содействует воспитанию личности будущего специалиста. Ее профессиональная польза для студентов заключается в том, что она позволяет участникам игры раскрыть свой творческий потенциал, испытать себя на профессиональную пригодность, потренировать свои профессиональные компетенции, научиться занимать активную позицию в решении профессиональных задач, отстаивать свою точку зрения, участвовать в совместной профессиональной

деятельности, вести дискуссию со своими оппонентами. Деловая игра на иностранном языке эффективно актуализирует иноязычные речевые умения и навыки учащихся, побуждая их активно и целенаправленно использовать иностранный язык в качестве средства межличностной и профессиональной коммуникации [7].

С психологической точки зрения, игровые приемы представляют собой форму совместной учебной деятельности, где усвоение студентами содержания учебного материала опосредовано их совместным творческим взаимодействием, а это значительно повышает успешность усвоения языковых иноязычных моделей общения.

Кроме того, интерактивные методы обучения обеспечивают высокую мотивацию, способствуют совершенствованию владения коммуникативными навыками на изучаемом иностранном языке, развивают самостоятельность, творчество и фантазию обучаемых, коммуникабельность, взаимосвязь индивидуальной и групповой формы работы студентов, свободу выражения своих мыслей, желание совершенствовать изучаемый иностранный язык.

Также достоинством интерактивных методов является то, что они имитируют проблемные ситуации, которые встречаются в профессиональной деятельности в реальных условиях, побуждают студентов к принятию решений и достижению поставленных задач. Интерактивные методы обучения иностранным языкам способствуют созданию позитивной комфортной творческой обстановки в студенческой аудитории, что позволяет устранять барьеры тревожности и страха говорения на иностранном языке. Эти методы позволяют реализовать принцип профессиональной направленности обучения, что в свою очередь, повышает интерес студентов к занятиям по иностранному языку и оптимизирует учебный процесс. При таких методах обучения иностранный язык в неязыковом вузе становится одним из средств активизации познавательной деятельности, изучения специальности и готовности целенаправленно использовать полученные знания в сфере профессиональной деятельности [8].

Список литературы

1. Сысоев В.П. Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникативных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. №5. С. 2-11.
2. Заёнчик В.М. Основы творческо-конструкторской деятельности: Методы и организация - Москва.: Издательский центр «Академия». 2004. 256 с.
3. Колобаев В.К., Ольховик Н.Г., Всеволодова А.Х. Использование платформы MOODLE для организации и проведения контроля усвоения иноязычного материала студентами неязыковых вузов // Евразийское Научное Объединение: Наука и современность. Москва. 2018. №1-3(35). С. 199-201.
4. Семенчук Ю.А. Роль презентаций в курсе иностранного языка для специальных целей //Актуальные проблемы научного знания. Новые технологии ТЭК-2017. Тюмень: Тюменский индустриальный университет. 2017. С. 154-158
5. Сидакова Н.В. Презентация как одна из форм интерактивного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1(10). С. 143-145.
6. Бедрицкая Л.В., Василевская Л.И. Могут ли презентации быть обучающими? // Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов: Матеріали V Міжнар. науч.-практ. конф., 18-19 травня 2016 р. Тернопіль: Астон. 2016. С. 122-125
7. Худoley Н.В. Деловые игры в обучении иностранному языку в вузе. //проблемы современной аграрной науки. Материалы Международной конференции. Красноярск 15 октября 2021г. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет. 2021. С. 581-584
8. Абзалова С.А, Нелюбина Е.А. Интерактивные методы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2014. №10(17). С. 257-260.

УДК 373

Краснопёрова Ю.В., Третьякова М.Ф. ИКТ-компетентность учителя как условие реализации смешанного обучения иностранному языку

Краснопёрова Юлия Валерьевна

канд. филол. наук, доцент, зав.кафедрой романо-германских и восточных языков
ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»
Комсомольск-на-Амуре, РФ
pona77@mail.ru

Третьякова Марина Федоровна

канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германских и восточных языков
ФГБОУ ВО «Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет»
Комсомольск-на-Амуре, РФ
mft2011@mail.ru

ICT competency of a teacher as the condition for implementation of blended foreign language learning

Krasnoperova Yulia Valerievna

Cand. Sci. (Philology), assistant professor, Head of Romanic, Germanic and Oriental Languages Department Amur State University of Humanities and Pedagogy
Russia, Komsomolsk-on-Amur

Tretiakova Marina Fedorovna

Cand. Sci. (Philology), assistant professor of Romanic, Germanic and Oriental Languages Department Amur State University of Humanities and Pedagogy
Russia, Komsomolsk-on-Amur

Аннотация. В статье рассматривается ИКТ-компетентность педагога как одно из основных требований профессионального стандарта в сфере образования. Сделан обзор компонентов цифровой грамотности, которая служит основой ИКТ-компетентности. Уточняется роль ИКТ при реализации смешанного обучения иностранному языку. Приведены данные анкетирования на выявление уровня развития компонентов цифровой грамотности учителей иностранного языка и опыт её применения в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: цифровизация, ИКТ-компетентность, цифровая грамотность, анкетирование, смешанное обучение.

Abstract. The article deals with the ICT competence of a teacher as one of the main requirements of the professional standard in the field of education. An overview of the components of digital literacy, which serves as the basis of ICT competence, is given. The role of ICT in the implementation of blended foreign language learning is clarified. The survey data from is presented to identify the development level of the digital literacy components of foreign language teachers and the experience of its use in professional activities.

Key words: digitalization, ICT competence, digital literacy, survey, blended learning

Финансирование: исследование выполнено в рамках реализации государственного задания на проведение прикладного научного исследования по теме «Методика преподавания иностранных языков в общеобразовательной организации с учетом реализации моделей смешанного обучения» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «АмГПУ» № 073-03-2023-031/5 от «9» ноября 2023 г.).

Такие понятия как «цифровизация», «цифровая культура», «информационно-коммуникационные технологии» (ИКТ) прочно вошли в нашу жизнь, затронув и сферу образования. Федеральный государственный образовательный стандарт делает акцент на использование цифровых технологий в обучении, развитии цифровой грамотности учащихся, что, вне всякого сомнения, невозможно осуществить, если сам преподаватель не обладает определенными компетенциями, не ориентируется в современной информационной образовательной среде. Под компетенциями мы традиционно понимаем знания, умения, навыки в определенной сфере; под компетентностью – характеристику человека, позволяющую ему эффективно действовать, используя сформированные компетенции [1].

В современном мире умения в области информационных технологий являются неременными требованиями на рынке труда. В этом контексте, наряду с необходимостью ориентироваться в огромном потоке информации, собирать, анализировать и передавать ее, потребность в обладании новым качеством знаний и практических навыков в ИКТ-технологиях распространяется на все области жизни, в том числе и на образование.

В свете этих изменений, возникает необходимость переосмысления образовательных подходов и новых оценок происходящего, а информатизация образовательного пространства, позволяющая изменять структуру, содержание и организацию образовательного процесса, становится важным механизмом для более полного учета интересов, склонностей и способностей школьников, создания условий для социализации старшеклассников, ориентирования их в будущих профессиональных предпочтениях и повышения уровня доступности качественного образования.

Приоритетным проектом становится "Современная цифровая образовательная среда Российской Федерации" в рамках государственной программы "Развитие образования", которая представляет собой единое электронное образовательное пространство России, платформа, сформированная в результате комплекса организационных и технологических мер, обеспечивающих электронную

среду для всего образовательного процесса и возможность доступа к ней из любой точки планеты.

В цифровой образовательной среде учащиеся приобретают ряд важных качеств и навыков, необходимых в обществе 21 века и определяющих личностный и социальный статус современного человека. Они могут развивать информационную деятельность и медиаграмотность, навыки глобального мышления, умение учиться на протяжении всей жизни и творчески подходить к решению проблем, работать в команде, коммуникативные навыки, профессиональную мобильность, гражданскую сознательность и правовую этику.

Современная система образования Российской Федерации предоставляет широкий ассортимент электронных образовательных ресурсов, например, *дневник.ру* (цифровая образовательная платформа), *ЯКласс* (образовательный интернет-ресурс), *Сферум* (информационно-коммуникационная платформа), *Взнания* (Образовательная платформа, конструктор для создания интерактивных материалов), *Tilda Publishing* (конструктор сайтов) и др. Популяризация подобных ресурсов направлена на повышение эффективности процесса обучения, степени вовлеченности учащихся в образовательный процесс, роста мотивации учащихся. Таким образом, ИКТ-компетентность педагога становится необходимым требованием профессионального стандарта в сфере образования.

Отметим, что современные учащиеся общеобразовательной школы представляют собой поколение, выросшее в цифровой среде. Цифровые технологии являются для них неотъемлемой частью жизни. Используемые школьниками в основном для развлечения цифровые технологии, имеют огромный образовательный потенциал. Современная тенденция к обучению через развлечение, а именно, такая образовательная стратегия как геймификация, способствует эффективности обучения на фоне цифровизации образовательного процесса [2].

Исследование нами вопросов цифровизации современного образования показывает, что внедрение моделей смешанного обучения в современной общеобразовательной школе отвечает как запросам современных учащихся на модернизацию школьного обучения, так и потребности активных педагогов творчески подойти к образовательному процессу, представляя собой альтернативную традиционной поурочной системе форму работы [3].

Смешанное обучение позволяет комбинировать традиционные методы обучения с дистанционными и онлайн методами [4]. В данной ситуации вопрос формирования ИКТ-компетентности преподавателя является актуальным. ИКТ-

компетентность педагога включает в себя общепользовательский и общепедагогический компоненты. Соответственно, основой ИКТ-компетентности является владение такими компетенциями, как умение работать с ПК, искать информацию в интернете, работать на разнообразных образовательных и информационно-коммуникационных платформах, работать с Web-инструментами и конструкторами для создания интерактивных материалов, разработать и провести урок с использованием ИКТ, оценить прогресс учащихся в освоении материала и др. Все вышеперечисленные умения укладываются в понятие цифровой грамотности, степень владения которой позволяет говорить о сформированности ИКТ-компетентности.

Итак, под цифровой грамотностью понимают «умение понимать и использовать информацию, представленную во множестве разнообразных форматов и широкого круга источников с помощью компьютера», «способность безопасно работать с информацией, создавать и получать доступ к информации с помощью цифровых устройств и сетевых технологий; управлять, понимать, интегрировать, обмениваться, оценивать информацию для дальнейшего участия в экономической и социальной жизни» [5].

Исследователи выделяют пять компонентов цифровой грамотности: информационная грамотность (умение грамотно работать с информацией, а именно осуществлять поиск в разных источниках, соблюдать авторские права при цитировании, оценивать достоверность информации), компьютерная грамотность (знание технических возможностей компьютера и мобильных устройств, а также умение устанавливать нужные программы в соответствии с задачами профессиональной деятельности), медиаграмотность (умение работать с разными видами информации (текстовая, графическая, видеоинформация), и умением использовать объекты виртуальной реальности), коммуникативная грамотность (умения использовать возможности информационных технологий для осуществления коммуникаций, в том числе социальных сетей), технологическая грамотность (умения выбирать подходящие цифровые устройства и информационные технологии для решения определенных задач) [6].

В рамках нашего исследования было проведено анкетирование, которое позволяет выявить уровень цифровой грамотности преподавателей иностранного языка. Вопросы анкеты разбиты на блоки, соответствующие компонентам цифровой грамотности. Респондентами опроса являются преподаватели (94,1 %) и руководители (5,9 %), работающие в общеобразовательных организациях Российской Федерации.

Значительное количество опрошенных – 35,3 % – имеют педагогический стаж более 22 лет, 29,4 % – работают в образовании 7-12 лет, 17,6 % – 16-22 года.

Все респонденты (100 %) ответили, что, принимая важные решения, пользуются информацией из нескольких источников и с легкостью находят необходимую информацию в интернете, компьютер помогает им в решении повседневных задач. Большинство (76,5 %) считают, что могут оценить, насколько современным программным обеспечением оснащен их компьютер. Опрошенные (82,4 %) свободно используют для общения современные средства коммуникации (мессенджеры и социальные сети). Меньшее число опрошенных (64,7 %) следит за технологическими новинками и использует современные технологии без затруднений (70,6 %). Подавляющее большинство респондентов (88,2 %) согласны с тем, что современные ИКТ-технологии и приложения помогают им в повседневной жизни. Можно сказать, что такие компоненты цифровой грамотности, как информационная, компьютерная и медиаграмотность сформированы у респондентов на достаточно высоком уровне.

Для совместной работы с учениками, родителями и коллегами цифровые каналы общения (электронную почту, школьный блог, веб-сайт, мессенджеры) активно используют 47,1 % опрошенных; 29,4 % используют самые простые цифровые каналы связи (электронную почту); 23,5 % комбинируют различные цифровые решения для наиболее эффективного общения.

На основании полученных данных мы можем сделать вывод, что коммуникативная грамотность респондентов является достаточной для общения с коллегами, учениками и родителями.

Актуальными для нашего исследования являются вопросы, связанные с непосредственным инструментарием и навыками применения цифровых технологий в профессиональной деятельности учителя. На вопросы, связанные с практическим внедрением технологической грамотности, 29,4 % преподавателей ответили, что используют целый ряд ресурсов, и столько же (29,4 %) обсуждают с коллегами, как можно использовать цифровые технологии для улучшения учебного процесса. Почти половина опрошенных (41,2 %) опробовала различные варианты и площадки онлайн-обучения, 35,3 % принимает участие в разных видах онлайн обучения. Многие респонденты (35,3 %) используют готовые интернет материалы в учебном процессе. Значительный процент опрошенных (41,2 %) создают интернет материалы и модифицируют уже готовые. Чуть меньший процент (35,3 %) создают учебные материалы на компьютере и распечатывают их как наглядное пособие для учащихся.

Среди самых востребованных из предложенных в анкете платформ оказались российские платформы. Так, 64% учителей используют в своей работе Учи.ру – крупнейшую российскую интерактивную образовательную онлайн-платформу, где учащиеся из всех регионов России изучают школьные предметы. Второй по популярности (47% респондентов) указан Дневник.ру – бесплатная цифровая образовательная платформа для образовательных организаций, разработанная резидентом «Сколково». На третьем месте (33%) – Learningapps.org – бесплатный онлайн-сервис научно-исследовательского проекта Центра Педагогического колледжа информатики образования РН Берн в сотрудничестве с университетом г. Майнц и Университетом города Циттау/Герлиц, созданный для поддержки процесса преподавания или самостоятельного обучения с помощью интерактивных модулей. Платформа Coreapp.ai (Construct Online Resources for Education) в настоящее время начинает набирать популярность, 6% респондентов активно используют её в процессе обучения иностранным языкам. Coreapp.ai – это децентрализованная простая онлайн-платформа конструирования образовательных материалов и проверки знаний с аналитической системой выработки индивидуальных рекомендаций для пользователей.

В позиции анкеты «Другой ответ» учителями были названы платформы, не указанные в бланке ответов, такие как «Российская электронная школа» (РЭШ) (1%) и Skysmart (1%), однако данные Интернет-ресурсы, как заявляют разработчики, являются скорее системами образовательных инструментов, а также информационно-образовательной средой, где размещены интерактивные задания и упражнения, которые соответствуют школьной программе и созданы с учетом ФГОС.

Нас интересовало, в работе над какими речевыми навыками учителя используют онлайн-сервисы. Оказалось, что примерно в равной степени над всеми тремя. С незначительным отрывом лексические навыки набрали 64%, слухо-произносительные – 57%, грамматические – 54%. Умения распределились следующим образом: аудирование (40%), чтение (31%), говорение (20%), письмо (9%).

Что касается этапа работы над темой, учителя чаще всего используют онлайн-сервисы при закреплении или повторении изученного материала (64%), половина опрошенных – для организации самостоятельной работы (50%), примерно треть при контроле или самоконтроле (36%) и при введении нового материала (34%).

Почти половина респондентов (47,1 %) мотивирует учащихся искать информацию в интернете, например, работая над проектом. 41,2 % иногда предлагают учащимся самостоятельно оценить свои знания, используя электронные тесты.

Цифровые инструменты для отслеживания прогресса учащихся регулярно использует только 23,5 % преподавателей. Для повышения интереса учащихся во время учебных занятий цифровые технологии используют 35,3 % опрошенных, 52,9 % респондентов дают учащимся задания, требующие создание цифрового контента (видео- или аудио- сюжетов, фото, презентаций и др), 35,3 % преподавателей призывают учащихся творчески использовать цифровые технологии.

В то же время 29,4 % преподавателей ответили, что активно вовлекают учащихся в учебный процесс, но не с помощью цифровых технологий; 23,5 % считают, что задачу вовлечения учащихся в процесс создания цифрового контента трудно реализовать; 23,5 % опрошенных полагают, что учащиеся используют цифровые технологии только для общения друг с другом, вне учебного процесса; 11,8 % ответили, что у них редко есть возможность развивать у учащихся навыки решения проблем с помощью цифровых технологий; 17,6 % считают, что творчески использовать цифровые технологии для решения учебных задач в их профессиональной деятельности невозможно.

Таким образом, мы полагаем, что уровень технологической грамотности опрошенных, заключающийся в умении применять ИКТ-технологии, цифровые ресурсы в учебном процессе, является недостаточно высоким и необходима разработка курсов повышения квалификации, позволяющих учителям получить умения и навыки в сфере цифровизации учебного процесса.

В рамках нашего исследования моделей смешанного обучения была разработана программа курсов повышения квалификации с мастер-классами, позволяющими учителям иностранного языка освоить работу с некоторыми Web-инструментами и разработать урок смешанного формата, используя ИКТ-технологии, онлайн ресурсы, повысив, таким образом, уровень цифровой грамотности и совершенствовать ИКТ-компетентность.

Список литературы

1. Воронов С.А. Компетенция и компетентность как категории деятельности : сходства и различия в понимании / С.А. Воронов. – Текст : электронный // Историческая и социально-образовательная мысль. Том 9. – № 6/1. – 2017. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsiya-i-kompetentnost-kak-kategorii-deyatelnosti-shodstva-i-razlichiya-v-ponimanii/viewer> (дата обращения 07.11.2023) -
2. Buljan M. Gamification For Learning: Strategies And Examples / M. Buljan. — Текст : электронный // ELearning Inudstry. — 2022. — URL: <https://elearningindustry.com/gamification-for-learning-strategies-and-examples>
3. Третьякова М.Ф., Боровикова К.В. Обзор моделей смешанного обучения. теоретический и прикладной аспекты // Амурский научный вестник - 2021. - №3. С.36-44. - ISSN 2658-5847 (online). – URL: <http://www.amgpgu.ru/activity/scinsce/sborstat/1798/78865264/?id=4> (дата обращения 07.11.2023) - Текст : электронный
4. Краснопёрова Ю.В. Применение технологии смешанного обучения на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе: методические рекомендации / Ю.В. Краснопёрова, К.В. Боровикова, В.В. Тарасенко, М.Ф. Третьякова, Н.В. Саварцева, К.А. Зайцева / Под ред. Ю.В. Краснопёровой. – Комсомольск-на-Амуре: АмГПГУ, 2022. – 54 с. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный - ISBN 978-5-85094-692-0
5. Gilster P. Digital literacy. New York: John Wiley, 1998 – 292 p.
6. Аймалетдинов, Т.А. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова. Аналитический центр НАФИ. – М.: Издательство НАФИ, 2019. - 84 с.

УДК 37. 01

Марков К.В., Шевченко Е.В., Левищев В.А. Проблематика патриотического воспитания студентов вузов в связи с проведением СВО

Марков Константин Викторович

кандидат педагогических наук, доцент, Военный учебный центр при ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
kaskad02.kk@mail.ru

Шевченко Евгений Викторович

доцент, Военный учебный центр при ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
kaskad02.kk@mail.ru

Левищев Владимир Анатольевич

старший преподаватель, Военный учебный центр при ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
kaskad02.kk@mail.ru

Problems of patriotic education of university students in connection with the conduct of SVO

Markov Konstantin Viktorovich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Military Training Center at the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Southern Federal University"

Shevchenko Evgeniy Viktorovich

Associate Professor, Military Training Center at the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Southern Federal University"

Levishchev Vladimir Anatolyevich

senior lecturer, Military Training Center at the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Southern Federal University"

Аннотация. Данное исследование посвящено сложностям патриотического воспитания в университетах в контексте специальной военной операции и направлено на раскрытие педагогической динамики и ее влияния на восприятие студентов. В работе критически оценивается монолитное изображение патриотизма в академической сфере и пропагандируется смена парадигмы в сторону более тонкого, инклюзивного педагогического подхода. В исследовании переплетаются количественные и качественные методологии, в результате чего выясняется, что образовательные стратегии должны находить отклик у различных категорий студентов, способствуя целостному пониманию патриотизма, выходящему за рамки традиционных милитаристских нарративов.

Ключевые слова: Патриотическое воспитание, специальная военная операция, педагогические парадигмы, восприятие студентов, академическая милитаризация.

Abstract. This study focuses on the complexities of patriotic education in universities in the context of a Special Military Operation and seeks to uncover the pedagogical dynamics and its impact on students' perceptions. The paper critiques the monolithic portrayal of patriotism in the academic sphere and advocates a paradigm shift towards a more nuanced, inclusive pedagogical approach. The study intertwines quantitative and qualitative methodologies, finding that educational strategies should resonate with diverse student populations, fostering a holistic understanding of patriotism that transcends traditional militaristic narratives.

Ключевые слова: Patriotic education, special military operation, pedagogical paradigms, student perceptions, academic militarization.

Вводная часть и новизна

Исследование проблемного характера патриотического воспитания среди студентов университетов, особенно в контексте специальной военной операции (СВО), является ключевым в современном образовательном и социально-политическом дискурсе. Это исследование имеет первостепенное значение в связи с развивающейся динамикой национальной идентичности, гражданской ответственности и острой необходимостью гармонизации академических учебных программ с современными геополитическими реалиями.

Новизна данного исследования заключается в исследовательском подходе к интеграции патриотического воспитания в парадигму высшего образования, тщательном изучении педагогических методик и психосоциального воздействия СВО на студенческую аудиторию.

Основная цель данного исследования - определить и раскрыть многогранные аспекты патриотического воспитания в высших учебных заведениях на фоне СВО.

Для достижения этой цели в исследовании проводится подробный анализ основных теорий и методов преподавания патриотического воспитания в университетах. Оно стремится критически оценить методологические подходы и когнитивную восприимчивость студентов к таким образовательным парадигмам. Неотъемлемой частью этого исследования является оценка психологических и социокультурных последствий интеграции нарративов СВО в учебную программу, что позволяет изучить последующие изменения в мировоззрении и гражданской активности студентов.

Данные о методике исследования

Методология данного исследования основана на гибридном, многостороннем подходе, объединяющем качественную и количественную парадигмы для достижения всестороннего понимания пересечения патриотического воспитания и

СВО в университетской среде. В исследовании используется эклектичный набор методологических инструментов, включая феноменологический анализ, герменевтическую интерпретацию и сбор эмпирических данных, чтобы разобраться в сложных нюансах этой темы. Кроме того, в исследовании используется контент-анализ для изучения учебных материалов, содержания учебных программ и официальных политических документов. Этот анализ помогает выявить идеологические течения и педагогическую философию, заложенные в этих текстах, и дает представление об официальной позиции и предполагаемых результатах подобных образовательных начинаний.

Экспериментальная часть, анализ, обобщение и разъяснение собственных данных или сравнение теорий

На экспериментальном этапе данного исследования был использован многогранный подход для анализа нюансов патриотического воспитания в университетах в контексте СВО. В исследовании приняли участие в общей сложности 100 студентов, что позволило получить обширный массив данных для анализа. Эмпирические данные, собранные с помощью опросов, интервью и контент-анализа, позволили получить глубокое представление о текущей эффективности подобных образовательных начинаний.

По результатам опроса выяснилось, что 60 % студентов положительно отнеслись к включению патриотической тематики в учебную программу. Этот вывод совпадает с наблюдениями Куликова и Новикова [Куликов, Новиков, 2019], которые отметили аналогичную тенденцию в восприимчивости студентов вузов к патриотическому воспитанию. Напротив, 40 % респондентов дали нейтральные или отрицательные ответы, выразив обеспокоенность по поводу одномерного изображения патриотизма, что перекликается с критикой Литвинова и Харченко [Litvinov, Kharchenko, 2021] о предвзятости патриотического воспитания.

Данные опросов, подвергнутые тщательному статистическому анализу, выявили значительные различия в восприятии студентами патриотического воспитания. Эти различия были особенно заметны при сравнении ответов на разных факультетах и в разные годы обучения, что подтверждает выводы Куликова С.П. и Новикова С.В. [Куликов С.П., Новиков С.В., 2019], которые подчеркивают неоднородность патриотических настроений среди студентов вузов. Кроме того, качественный анализ транскриптов интервью выявил разнообразные и зачастую противоречивые точки зрения студентов и преподавателей, что перекликается с

наблюдениями Литвиновой Е.С. и Харченко А.В. [Литвинова Е.С., Харченко А.В., 2021] о сложностях реализации патриотического воспитания в медицинских вузах.

Контент-анализ учебных материалов и программ позволил глубже понять используемые педагогические подходы. В ходе исследования была отмечена тенденция к интеграции нарративов СВО в учебные программы, что соответствует педагогическим стратегиям, выделенным Киржаевым С. Б. и Зелько А. С. [Киржаев С. Б., Зелько А. С., 2014]. Однако эта интеграция часто не имела критической основы, что приводило к одномерному изображению патриотизма, что подчеркивает Ежов Д.А. [Ежов Д.А., 2018] в своей критике государственного патриотизма в политических ценностях российской молодежи.

Сравнительный анализ эмпирических данных и существующих теорий выявил значительный разрыв. Хотя такие авторы, как Грязнова Е.В. и другие [Грязнова Е.В., и др., 2018] и Павлов [Павлов, 2013], разработали концептуальные основы патриотического воспитания, практическая реализация, как показало данное исследование, часто отклоняется от этих теоретических идеалов. Это отклонение особенно очевидно в контексте СВО, где образовательный нарратив иногда отклоняется в сторону милитаристского патриотизма, в отличие от гражданского патриотизма, о котором говорят Омаров О.Н. и другие [Омаров О.Н. и другие, 2019].

В итоге исследование выявило сложный и многогранный ландшафт патриотического воспитания в университетах. Несмотря на очевидные усилия по внедрению патриотических ценностей в академическую среду, этому подходу часто не хватает нюансов и критического участия, необходимых для воспитания всесторонне развитого патриотизма с гражданским мышлением. Этот вывод требует переоценки существующих стратегий и разработки более целостных образовательных моделей, соответствующих гражданским и мультикультурным идеалам патриотизма, которые пропагандируются в широкой научной литературе.

Выводы

Выводы данного исследования проясняют многогранность патриотического воспитания в контексте университетских учебных программ, особенно под влиянием СВО. Исследование показало сложную взаимосвязь между педагогическими парадигмами и воспитанием патриотических чувств, подчеркнув, как успехи, так и проблемы, присущие этому начинанию.

Важнейшим результатом этого исследования стало осознание того, что существующий педагогический подход к патриотическому воспитанию, несмотря на

то, что он имеет серьезные намерения, зачастую не имеет необходимой критической основы для формирования глубокого понимания патриотизма. Это особенно очевидно при интеграции нарративов СВО, которые, как показало исследование, склоняются к одномерному изображению патриотизма. Такое представление чревато чрезмерным упрощением сложных социально-политических реалий и может непреднамеренно привести к распространению монолитной формы национальной идентичности, игнорируя богатый гобелен мультикультурализма и гражданских ценностей.

Исследование показывает, что обучение студентов университетов в контексте СВО сопряжено со значительными трудностями. В нем освещается проблемный аспект, когда существующий образовательный подход преимущественно сосредоточен на продвижении конкретной формы патриотизма, часто совпадающей с милитаристскими ценностями, которые могут не в полной мере охватывать более широкие гражданские и этические обязанности. Непосредственная связь с СВО усиливает эту проблему, поскольку содержание образования может оказаться под чрезмерным влиянием современных военных повествований, что может привести к игнорированию критического развития учащихся как всесторонне развитых, социально ответственных личностей. Это подчеркивает необходимость более сбалансированной образовательной стратегии, которая объединяет патриотическое воспитание с критическим мышлением и этическим анализом, способствуя более полному пониманию гражданских обязанностей и ответственности в глобальном контексте.

Список литературы

1. Грязнова Е.В., Мальцева С.М., Азолова Ю.В., Ларина Т.В. Современные трактовки понятия «воспитание»: семья, патриотизм и социализация // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 30-32.
2. Ежов Д.А. Государственный патриотизм в системе политических ценностей российской молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 372-374.
3. Киржаев С. Б., Зёлко А. С. Методы активного обучения в системе патриотического воспитания в вузе // В мире научных открытий. Серия «Социально-гуманитарные науки» Красноярск: Изд-во «Научно-инновационный центр», 2014. - № 7 (55). – С. 56-69. 16. Павлов С. В. Проблемы патриотического воспитания молодежи // Вестник РМАТ. 2013. №1 (7). С. 68-72
4. Куликов С.П., Новиков С.В. Особенности патриотического воспитания студентов в отечественных вузах // Московский экономический журнал. 2019. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-patrioticheskogo-vozpitanija-studentov-v-otechestvennyh-vuzah> (дата обращения: 01.12.2023).

5. Литвинова Е.С., Харченко А.В. Проблемы патриотического воспитания студентов в высшем медицинском образовательном учреждении в современном мире // АНИ: педагогика и психология. 2021. №1 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-patrioticheskogo-vozpitaniya-studentov-v-vysshem-meditsinskom-obrazovatelnom-uchrezhdenii-v-sovremennom-mire> (дата обращения: 01.12.2023).
6. Омаров О.Н., Закарьяева С.З., Курбанисмаилова М.Г. Поликультурная образовательная среда вуза как условие формирования гражданско-патриотической позиции студента // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 80-83.
7. Сай-Суу Ч. А. Особенности процесса воспитания в высших учебных заведениях // Молодой ученый. – 2019. – №38. – С. 179-181. – URL <https://moluch.ru/archive/276/62487/> (дата обращения: 01.12.2023).

УДК 004.85

**Плеханов М.А., Фурер О.В. Интеграция информационных технологий
в образовательный процесс подготовки специалистов
инженерно-технического профиля**

Плеханов Максим Алексеевич

студент 2 курса факультета «Кибербезопасности и управления», Поволжский
государственный университет телекоммуникаций и информатики, РФ, г.Самара
plexanov.maks04@gmail.com

Фурер Ольга Вениаминовна

канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков, Поволжский
государственный университет телекоммуникаций и информатики, РФ, г.Самара
o.furer@psuti.ru

**Integration of information technology into the educational process of training
engineering and technical specialists**

Plekhanov Maksim Alekseevich

2rd year student of the faculty of «Cybersecurity and management», Povolzhskiy State
University of Telecommunications and Informatics, Russia, Samara

Furer Olga Veniaminovna

Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics, Russia, Samara

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу интеграции информационных технологий в систему образования для подготовки специалистов инженерно-технического профиля. Необходимость внедрения современных информационных технологий (ИТ) в образовательный процесс неоспорима, что прямо коррелирует с повышением профессиональной квалификации будущего специалиста. Тем не менее, использование ИТ в рамках профессиональной подготовки инженерных специалистов рассматривается как дополнительный аспект вкупе с традиционной, классической формой образования.

Ключевые слова: информационные технологии, специалист, образовательный процесс, интеграция, учебные дисциплины, специфика, средства.

Abstract. This article is devoted to the issue of integrating information technologies into the education system for training engineering and technical specialists. The need to introduce modern information technologies (IT) into the educational process is undeniable, which directly correlates with improving the professional qualifications of the future specialist. However, the use of IT as part of the professional training of engineering specialists is considered as an additional aspect, coupled with the traditional, classical form of education.

Key words: information technology, specialist, educational process, integration, academic disciplines, specifics, means.

Образовательные учреждения, в частности инженерно-технические вузы, подвергаются изменениям с течением времени. Эти изменения обусловлены тем, что примерно половина будущих профессий выпускников тесно связана с областью информационных технологий.

Автоматизация учебных задач профессионального характера влечет за собой двойное воздействие. С одной стороны, она создает условия для более глубокого освоения свойств изучаемых объектов и процессов через использование математических и имитационных моделей, а также позволяет проводить параметрические исследования и оптимизацию. С другой стороны, эффективное использование систем автоматизации профессиональной деятельности требует высокой квалификации, которой студенты младших курсов вузов еще не обладают [1]. Часто они успешно овладевают лишь аппаратными и программными компонентами автоматизированных систем, в то время как профессиональная квалификация в области построения математических моделей и анализа результатов компьютерных расчетов развивается медленно или вовсе отсутствует. Такая ситуация может снижать интерес студентов к учебному процессу из-за относительной легкости получения результатов при использовании ПЭВМ.

Необходимо осознавать, что широкое применение компьютеров в образовании не должно приводить к замещению подготовки специалистов в конкретной предметной области. Другими словами, недопустимо заменять реальные явления исключительно модельным представлением на экране компьютера, что наблюдается в последние годы. Например, в области подготовки специалистов по направлению "Инфокоммуникационные технологии и системы связи" широко используются прикладные программы (MULTISIM, Electronics Workbench, LabVIEW, Mathcad и др.), которые моделируют работу электроизмерительных приборов и устройств автоматики, таких как осциллографы, мультиметры, транзисторы, цифровые логические элементы и другие. Применение таких программ безусловно упрощает задачи преподавателя, сокращает расходы на лабораторное оборудование и обучение студентов. Однако использование исключительно средств, моделирующих реальные объекты, в учебном процессе может привести к парадоксальной ситуации, где студент, хорошо освоивший теорию и виртуальный комплекс соответствующего предназначения, оказывается неспособным выполнять даже простейшие действия при работе с реальными приборами [4, с.132].

Более того, очевидно, что высококачественная подготовка специалистов в области инженерии может быть достигнута лишь при разумном объединении

информационных технологий с традиционными учебными лабораторными и практическими стендами, предназначенными для соответствующих задач.

При рассмотрении современных образовательных технологий нельзя проигнорировать такую инновационную форму, как дистанционное обучение, которое динамично развивается. Ранее внедрению этого метода преподавания мешали низкое качество интернет-соединения и высокая стоимость программного обеспечения. Однако в настоящее время ситуация полностью изменилась. Ограничения для внедрения дистанционного обучения в учебных заведениях практически отсутствуют. Эта форма обучения обеспечивает комфортные условия для студентов, позволяя им осваивать учебные программы, не отрываясь от рабочей деятельности. Кроме того, она позволяет значительно увеличить число студентов при использовании минимального количества преподавателей и без необходимости расширения учебных помещений. В современных экономических условиях последний аспект становится особенно значимым.

Все плюсы дистанционного обучения и других инновационных методов образования, основанных на информационных технологиях, могут быть утрачены, если отсутствуют эффективные электронные образовательные средства (ЭОС).

Современные инженеры сталкиваются с техническими системами и технологическими процессами, которые характеризуются сложностью формализации, большим объемом информации и динамичностью. Поэтому для описания этих технологических процессов ключевым инструментом становится использование современных мультимедийных средств. Внедрение трехмерной графики, цифрового звука, высококачественных фото- и видеоматериалов, а также программного моделирования динамических процессов в мультимедийных электронных обучающих средствах существенно улучшает эффективность обучения. Таким образом, интеграция информационных технологий в учебный процесс по подготовке инженерных специалистов обладает следующими характеристиками [1, 2, 3]:

– использование профессиональных прикладных программных пакетов при выполнении учебных работ, содержащих элементы научного исследования, способствует более глубокому освоению свойств изучаемых объектов и процессов через математические и имитационные модели. Важно осознанно ограничивать применение высокоавтоматизированных программных средств, поскольку избыточная упрощенность в получении результатов с использованием ПЭВМ может

существенно уменьшить познавательный аспект и интерес обучающихся к учебному процессу;

– эффективная подготовка квалифицированных специалистов достигается только при разумном сочетании информационных технологий с традиционными учебными лабораторно-практическими стендами в соответствии с техническим направлением обучения;

– технология дистанционного обучения представляет собой возможность совершенствования как заочного, так и очного образования, путем интеграции традиционной очной (дневной) системы, основанной на прямом взаимодействии преподавателей со студентами, с программно-дистанционной образовательной системой. Последняя обеспечивает поддержку учебно-методического материала для различных форм занятий, самостоятельной работы студентов, а также проведение контроля, как текущего, так и итогового, по их знаниям;

– потеря эффективности дистанционного обучения и других инновационных форм образования, использующих информационные технологии, возможна в случае отсутствия полноценных электронных образовательных средств;

– учебные дисциплины, охватывающие технические системы, технологические процессы и объекты, требуют использования мультимедийных образовательных продуктов как основного средства изучения, учитывая их специфику;

– для достижения оптимальных результатов в обучении целесообразно сосредотачиваться на разработке комплексных программно-аппаратных и виртуальных образовательных средств.

Список литературы

1. Гузеев, В.В. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех / В.В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.
2. Трайнев, В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии: учеб. пособие / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. - 3-е изд. – М.: ИТК «Дашков и К», 2007.
3. Трофименко, К.А. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе / К.А. Трофименко, А.А. Филатова // Инновации в образовании. – 2016. – № 11. – С. 127-134.
4. Эм Г.А., Макаренко Н.В., Смагулова К.К. Особенности применения информационных технологий при подготовке бакалавров инженерного профиля // Инновации в образовании. – 2012. – № 5. – С. 131-142.

УДК 372.881.1

Скоробогатова А.С. Воспитание патриотизма студентов посредством дисциплины иностранный язык

Скоробогатова Анна Сергеевна

старший преподаватель кафедры Иностранные языки, ИОНМО
Севастопольский государственный университет. г. Севастополь
asskorobogatova@sevsu.ru

Education of students' patriotism through the discipline of foreign language

Skorobogatova Anna Sergeevna

Senior Lecturer, Foreign Languages Department, IONMO
Sevastopol State University Sevastopol

Аннотация. Статья посвящена вопросу воспитания патриотизма в высшей школе в рамках дисциплины иностранные языки. В статье приведены примеры того, как преподаватели могут интегрировать патриотические ценности в учебную программу для воспитания у студентов чувства национальной гордости и самобытности.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, высшая школа, дисциплина «Иностранный язык».

Abstract. The article is devoted to the issue of patriotism education in universities. Particular attention is paid to the teaching of foreign languages. The paper provides examples of how educators should integrate patriotic values into the curriculum to foster students' sense of national pride and identity.

Keywords: patriotism, education, university, foreign language discipline.

Россия продолжает развивать суверенную систему образования от школы до вузов. Главная цель – «чтобы дети и молодежь росли счастливыми в суверенной стране». Об этом заявил президент РФ Владимир Путин в марте 2023 года, давая старт Году педагога и наставника в России. Президент отметил, что историческая миссия отечественной системы образования всегда состояла в воспитании гражданственности и патриотизма, и ответственности за свою страну [1]. Перед системой образования стоит серьезная задача – подготовить новое поколение социально активных людей, которые будут нести ответственность за сохранение экономической стабильности России и укрепление государства. Эта задача во многом зависит от целенаправленной работы по воспитанию патриотизма среди молодежи, поскольку именно она будет играть решающую роль в формировании будущего страны. Таким образом, вопрос воспитания патриотизма у студентов имеет большое значение. Данное явление трактуется в разных словарях по-разному, например, словарь Д.Н. Ушакова предлагает следующее определение: «Патриотизм - любовь,

преданность и привязанность к отечеству, своему народу» [2]; Педагогический Терминологический Словарь рассматривает патриотизм как «...любовь к отечеству, к родной земле, к своей культурной среде. Современное понимание патриотизма во многом опирается на идеи христианства: в силу естественной любви и нравственных обязанностей к своему отечеству видеть его интерес и достоинство в тех высших благах, которые не разделяют, а соединяют людей и народы.» [3]; словарь Ожегова объясняет патриотизм как «Преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [4]; в Большой Советской Энциклопедии «патриотизм (от греч. patriótes ≈ соотечественник, patrís ≈ родина, отечество), любовь к отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам. П. ≈ «... одно из наиболее глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями обособленных отечеств» [5]. Но все эти определения предполагают открытость к диалогу и взаимодействию между разными людьми, этническими группами и государствами, а не изоляцию в собственной культурной среде.

Система патриотического воспитания направлена на воспитание и приумножение общественно значимых ценностей, гражданственности и патриотизма посредством обучения в различных типах образовательных учреждений. Очевидно, что современные педагогические достижения должны быть направлены прежде всего на положительную продуктивность и иметь гуманистический подход. По мнению Н. Н. Сергеевой, основной целью обучения иностранному языку должно быть не только понимание другой культуры или развитие межкультурной компетенции. Вместо этого оно должно быть направлено на духовное обогащение студентов путем участия в диалоге между их родной культурой и новой [6].

Повышение духовности влечет за собой воспитание у студентов качеств гражданственности. Преподавание иностранного языка должно стать мощным инструментом воспитания патриотизма и гражданской добродетели. Этого можно добиться, тщательно выбирая учебный материал и тонко сравнивая зарубежную и родную культуры.

Преподаватель высшей школы олицетворяет богатую духовную культуру и национальную самобытность, и важно донести это до студентов, в том числе посредством преподавания иностранных языков. Изучение иностранного языка занимает особое место среди академических дисциплин, поскольку оно ориентировано на развитие коммуникативных навыков, а не только на передачу научных знаний.

Дисциплина «Иностранный язык» дает преподавателям широкие возможности для воспитания у студентов гражданственности, патриотизма, правовой культуры и высоких моральных ценностей. Это происходит за счет сосредоточения внимания на общении, повседневной жизни, обычаях, традициях и языке другой культуры. Понимание другой культуры через язык возможно только на основе родного языка и культуры. Любые знания, полученные посредством иностранного языка, воспринимаются через призму родной культуры. Поэтому на занятиях иностранным языком, несмотря на их специфику, есть место воспитанию любви и гордости за свою страну.

Подлинный патриотизм проистекает прежде всего из чувства собственного достоинства. Использование иностранного языка в качестве инструмента воспитания патриотизма может быть достигнуто путем развития культурного диалога, поощрения уважения к другим культурам, терпимости и признания разнообразного наследия, воспитания национальной гордости и развития сотрудничества.

На занятиях по дисциплине «Иностранный язык» преподаватели знакомят студентов с традициями стран изучаемого языка, подталкивая их к сравнению с традициями родной страны, подчеркивая, что иностранцы могут через общение получить представление о наших традициях. При обсуждении истории стран изучаемого языка педагоги высшей школы подчеркивают моменты связи с историей родной страны, особенно с событиями, которые принесли значительную пользу обеим странам. Кроме того, важно подчеркнуть значение России в европейской культуре, стремясь помочь студентам оценить различные аспекты повседневной жизни. Такой подход в преподавании дисциплины воспитывает любовь к своей стране, основанную на понимании фактов. Таким образом, воспитание патриотизма и гражданственности должно происходить, прежде всего, через содержание изучаемого материала и использование разнообразных методов обучения.

Крайне важно донести до студентов, что иностранные культуры не превосходят и не уступают их собственным, а просто отличаются. Преподавателю следует научить своих студентов быть терпимыми и понимать эти различия. Прежде всего, молодых людей следует поощрять ценить свою страну и уважать ее историю и культуру. На занятиях со студентами первых/вторых курсов всех специальностей рассматриваются различные темы, такие как люди, работа и учеба, повседневная жизнь, достопримечательности, семейные ценности, выдающиеся деятели родных и изучаемых стран интегрированы в программы и преподаются путем сравнения. Этот подход направлен на то, чтобы воспитать интерес студентов и продемонстрировать

роль России в мировой истории, а также нашу связь с мировой культурой и нашу уникальность.

Попытки привить патриотизм на уроках иностранного языка, скорее всего, будут тщетными, если другие влиятельные источники, такие как семья, образование, средства массовой информации или личные встречи, противоречат преподаваемой патриотической пропаганде. Эти противоречивые сообщения могут вызвать замешательство и сопротивление среди учащихся, подрывая эффективность патриотической идеологической обработки при обучении иностранному языку.

На современных практических занятиях по иностранному языку одним из методов включения обучения является проектная работа. Этот подход способствует междисциплинарным связям и подчеркивает конечный результат или продукт. Продукт может принимать различные формы, такие как презентация, выставка, экскурсия, праздник, викторина, газета и многое другое. Для достижения цели, решения проблем и представления своих выводов учащиеся должны сотрудничать, что помогает развивать такие важные социальные качества, как взаимное уважение, тактичность, умение давать и принимать критику. Каждый студент может выбрать удобную форму изложения материала своего проекта на иностранном языке в коммуникативной форме – устную или письменную. Сам проект может охватывать такие широкие темы, как «Мой университет», «Технические новинки современности в различных сферах промышленности» и многие другие.

Таким образом, последовательное вовлечение студентов в разнообразную и целенаправленную деятельность, способствующее развитию патриотизма и гражданственности, одновременно интегрирующее интеллектуальный, эмоциональный и поведенческий рост, является ключом к достижению успешных результатов обучения.

Список литературы

1. Российская Газета [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2023/03/02/urok-dlinoiu-v-god.html> (дата обращения 20. 11.2023).
2. Толковый словарь русского языка: [В 4 т.] / Под ред. Д. Н. Ушакова. - М.: Изд. центр Terra, 1996. - 22 см. Т. 2: Л-Ояловеть. Т. 2 / Сост. В. В. Виноградов и др.; Гл. ред. Б. М. Волин, Д. Н. Ушаков. - Москва: Изд. центр Terra, 1996. - 1090 стб.; ISBN 5-300-00492-8 (В пер.)
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - Москва: Academia, 2000. - 173, [2] с.; 22 см.; ISBN 5-7695-0445-5
4. Толковый словарь русского языка [Текст]: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. - 28-е изд., перераб. - Москва: Мир и Образование: ОНИКС, 2012. - 1375, [1] с.: портр.; 22 см. - (Новые словари) (Новое издание); ISBN 978-5-94666-657-2 (ООО "Изд-во Мир и образование")
5. Большая Советская Энциклопедия: 65 томов: первое, наиболее полное издание: годы выпуска: 1926-1947: впервые все 65 томов БЭС! / гл. ред. О. Ю. Шмидт. - Москва: ООО "СИЭТС": Бука, 2010.
6. Сергеева, Н.Н., Походзей Г.В. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально-ориентированного языкового образования [Текст]: монография / Н.Н. Сергеева, Г.В. Походзей; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2014. — 214 с.

УДК 372.878

Хазеева И.Н., Чуркина А.П. Роль хорового сольфеджио в развитии музыкального слуха учащихся младшего школьного возраста

Хазеева Ирина Наильевна

канд. пед.наук, доцент кафедры музыкального образования
Нижевартовский государственный университет
ORCID: 0000-0002-4078-8416

Чуркина Анастасия Павловна

Магистрантка, Музыкальное образование, Нижевартовский государственный университет, г. Нижевартовск, Россия

The role of choral solfeggio in the development of musical hearing of primary school age students

Khazeeva I. N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Nizhnevartovsk State University
Nizhnevartovsk, Russia

Churkina A.P.

Undergraduate student, Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, Russia

Аннотация. Данная статья посвящена значению интегративного предмета «Хоровое сольфеджио» и его роли в хоровом пении. В работе рассмотрены методы и приемы, основанные на релятивной сольмизации, которые позволяют повысить эффективность процесса развития музыкального слуха обучающихся.

Ключевые слова: хор, хоровое пение, хоровое сольфеджио, мелодический слух.

Abstract. This article is devoted to the importance of the integrative subject "Choral solfeggio" and its role in choral singing. The paper considers methods and techniques based on relational solmization, which will improve the effectiveness of the process of developing students' musical hearing.

Keywords: choir, choral singing, choral solfeggio, melodic hearing.

Исторически обосновано, что хоровое пение создает благоприятные условия для общего интеллектуального и обще-психического развития личности, воспитания его духовно-нравственных устоев, совокупности эстетических потребностей. Хоровое исполнительство и подготовка хоровых руководителей имеют в нашей стране давние традиции и базируются на таких важных принципах, как соборность, единое «дыхание» коллектива, взаимодействие на объединяющей творческой основе, формирование вокально-хорового мастерства и т. д. Хоровое исполнительство является идеальным фактором развития певческой культуры школьников,

способствует формированию мировоззрения личности учащихся как в сфере общего, так и в сфере дополнительного музыкального образования.

«Хоровое пение» – одна из древнейших, наиболее распространенных и доступных форм художественной деятельности человека. **«Хор»** – творческий коллектив, который дает жизнь музыкальным произведениям, исполняет их и раскрывает слушателям их смысл. Исполнительский творческий процесс в хоре тесно связан с музыкальным слухом, имеющим определенную слуховую настройку. «Отсутствие понимания того, как соотнести слуховой опыт с развитием слуха может приводить людей к мысли о том, что у них нет слуха. Однако людей без слуха практически не бывает. Большинство проблем связано с некачественным обучением основам, в музыкальных школах и прочих учебных заведениях» [1, с.260].

Стремление активизировать учебную деятельность приводит к созданию интеграционных предметов, где, например, ознакомление с музыкой дополняется ритмическими элементами, музыкальная деятельность сочетается с театральной деятельностью и т. д. Многообразие задач, определяющих процесс музыкального воспитания учащихся, у школьников эта тенденция углубляется: задачи общего музыкального развития решаются в связи с задачами обучения конкретным видам музыкальной деятельности, теоретическая подготовка придает практической направленностью учебного процесса.

В 70-80-х годах в системе школьного хорового образования получила распространение методика приобретения музыкальной грамотности, созданная хоровым дирижером, композитором, педагогом и исследователем в области хорового (детского) творчества Г.А. Струве.

Этот предмет называется «Хоровое сольфеджио», в основе которой лежат основные принципы относительной или релятивной сольмизации.

Абсолютная система сольфеджио включает изучение нот, интервалов, то есть нотной грамоты, которая является стандартной, классической и распространенной на уроках сольфеджио в музыкальных школах, школах искусств, вокальных и хоровых студиях.

Релятивная система сольмизации: от лат. Релятивис – относительный; коррелятивный, взаимный. Родоначальником самой идеи релятивной сольмизации можно также назвать Гвидо д'Ареццо, который использовал первые слоги строк известного григорианского песнопения как своеобразные «знаки памяти».

Релятивная система сольмизации с использованием мануальных знаков при работе с хоровыми коллективами развивает навык ладовой тяжести, развивает

мелодический слух, умение воспринимать и интонировать, оценивать и эмоционально переживать мелодические явления.

Существует множество известных методик, которые широко распространены как в России, так и за рубежом. Так, широкой публике стали известны многочисленные учебные пособия, автором которых является известный венгерский композитор и педагог Золтан Кодай («Релятивная система сольмизации») [2, с.168]. Система построена на принципах модальной мелодии. Именно понимание звучания мелодических шагов составляет основу слухового воспитания. Музыкальный материал на начальном этапе основан на особенностях венгерской народной музыки (на основе пентатоники). Чтобы лучше контролировать модальную гравитацию, для каждого из семи шагов используются жесты рук и слоговые названия.

Многие преподаватели на своих занятиях активно используют метод «столбика», разработанный в 20-х годах прошлого века болгарским педагогом Б. Тричковым. По его мнению, зрительный образ служит для лучшего понимания мажорного и минорного ладов. На вертикальной линии отмечены устойчивые и неустойчивые ступени, отражающие тональные и полутоновые отношения между ними. Автор метода указывает, что одна из целей его методики – «создать у учащихся тональное ощущение мажорной классической гаммы, в частности до мажор». Отдельный тон рассматривается им как «орган» со своим четко определенным местом и «постоянной функцией», воспринимаемой как абсолют. Для этого он использует ступенчатый принцип освоения режима.

Разновидностью символической записи звуков является колонна или лестница, предполагающая работу по инструкции. Лесенка может фиксировать не только основные (диатонические) ступени, но и нижние и верхние ступени (в этом случае педагог должен указать промежутки между ступенями лестницы).

«Хоровое сольфеджио» – музыкальная дисциплина, сочетающая хоровое и ансамблевое пение с приемами работы, принятыми в классе сольфеджио. Этот предмет преимущественно вокальный, поэтому пение составляет основу программы [2, с.165].

Новый предмет ни в коем случае не должен дублировать обычный курс сольфеджио.

Предмет **«Хоровое сольфеджио»** является связующим звеном между предметами «Хоровой класс» и «Сольфеджио». Теоретические знания, приобретаемые учащимися на занятиях, должны быть связаны с практическими навыками. Знание теоретических основ способствует развитию музыкального

мышления учащихся и формирует осознанное отношение к изучаемым музыкальным предметам [2, с.166].

Большое место на уроках хорового сольфеджио должно занимать чтение с листа. Систематическое пение по нотам полезно для развития чтения с листа.

«Хоровое сольфеджио» состоит из игровых изобразительных упражнений, имеющих простую, доступную учащимся форму, в соответствии с основным педагогическим принципом – от конкретного к абстрактному. Хоровые упражнения сольфеджио сочетают в себе три важных компонента: зрительный, слуховой и двигательный. Используются жесты рук. Названия шагов относительного режима заменяются номерами, соответствующими их порядковым номерам. Сжатый кулак поется «один», рука вверх – «два», рука ладонью вниз – «три».

Для ребенка это своеобразные музыкальные шаги, из которых видно, что «два» выше «одного», «три» выше «два». Сначала учащиеся просто поют и считают, но позже узнают, что это очень масштабный шаг.

Систематические занятия жестахми рукой, а затем пение под руку (рука как «нотный стан») интенсивно развивают координацию голоса и слуха, закладывают основы ладового слуха. Из простых песнопений практические игры перерастают в песни. В процессе разучивания песни с дошкольниками решаются две задачи – выучить саму песню и развить навык пения жестахми рук. Таким образом, развивается общая музыкальная грамотность детей. По нотам постепенно готовятся к будущему пению.

Процесс формирования данного качества подразделяется на несколько этапов:

- Первый этап – это создание начальной вокально-интонационной координации, т. е. развитие самой способности интонировать звуки разной высоты.
- Второй этап – закрепление вокально-интонационной координации.
- Третий этап – формирование первоначальных навыков сольфеджирования – пения по нотам.
- Четвертый этап – само формирование и развитие ладового чувства – основы вокально-интонационного мастерства. На этом этапе формируется не только навык свободного сольфеджио «с листа», но и связанный с ним навык «слышать» гамму.

Методика проведения занятий по хоровому сольфеджио (Г. Струве)

Методическая работа по хоровому сольфеджио на всех уровнях образования должна проводиться по 3 направлениям: [5, с.6]

1. Развитие мелодического и гармонического слуха.

2. Развитие ладофункционального слуха.
3. Развитие чувства ритма.

Эти основные области включают постоянное улучшение музыкальной памяти учащихся, внутреннего слуха и, в конечном итоге, общего музыкального развития.

Цель этих упражнений – формирование у учащихся навыков многоголосного пения.

Развитие мелодического и гармонического слуха по методике Г. Струве [5, с.6].

План занятия для учащихся младших классов по разделу «Хоровое сольфеджио» может выглядеть следующим образом:

- a. Понятие о высоких и низких звуках; нотная запись;
- b. Знакомство с ручными знаками; пение «по руке»;
- c. Лад (мажорный и минорный). Устойчивые и неустойчивые звуки.

Учащиеся младшего школьного возраста лучше всего воспринимают и осваивают материал в игровой форме. Это затрудняет выполнение основной задачи – осмысленного описания степеней и понимания их места на шкале. Поэтому следует пропевать ноты с указанием их места в гамме: «первый», «второй» и т. д. (полезно для вокализации)

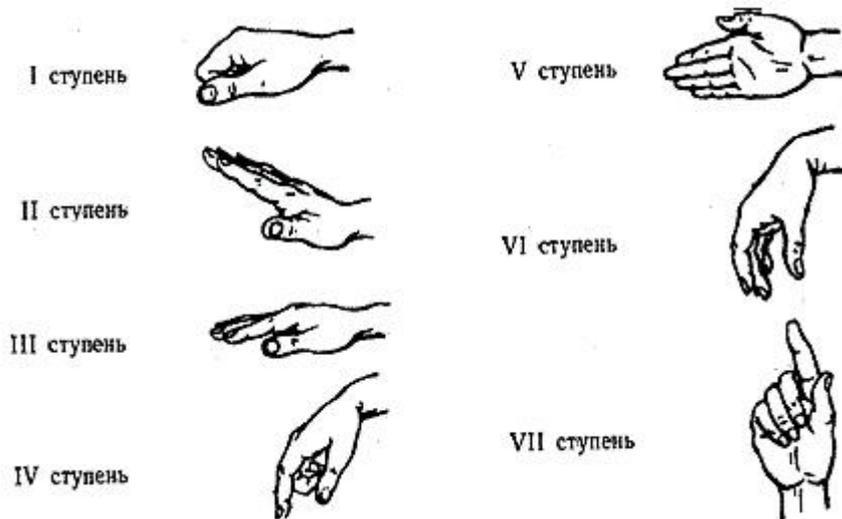


Рисунок 1. Ручные знаки

Ручные знаки хорошо запоминаются, так как имеют два уровня наглядности – зрительный образ соединяется в них с мышечно-моторным чувством, что очень важно для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В современных условиях содержание учебного предмета и методы обучения должны постоянно доказывать свою многогранную эффективность. А. Островский в

своих «Очерках» сформулировал принципиально важные условия успешной работы преподавателя: «Педагогическое мастерство необходимо для преподавания сольфеджио ввиду неременной обязанности возбудить у учащихся интерес к занятиям. При этом надо обеспечить верную направленность всего процесса воспитания музыкального слуха, чтобы он давал живые практически – действенные навыки, а не учил выполнять формальные задания, которые нужны для экзамена» [6, с. 3137]. Предмет «Хоровое сольфеджио» имеет огромный потенциал в процессе развития музыкального слуха обучающихся, т.к. возможно применение методов и приемов, вокально-хоровых упражнений, комплексно воздействующих на развитие музыкального слуха – и на уровне наглядно-зрительного восприятия, и на уровне мышечной моторики в пластическом интонировании.

Список литературы

1. Ануфриева, М. И. Основные свойства музыкального слуха / М. И. Ануфриева, И. Н. Хазеева // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. Т. 1, № 4(6). С. 259-261.
2. Берак О., Карасева М. Как преподавать сольфеджио в XXI веке. М.: Классика - XXI, 2017. 224 с.
3. Зуева Н.В. Хоровая игротка: методическое пособие к программе «Хоровой класс». Пермь. 2003. 37 с.
4. Осеннева М., Самарин С, В. А. Хоровой класс и практическая работа с хором. - М.: Юрайт. 2022. 205 с.
5. Струве Г. А., Методическое пособие для детских хор. Студий «Хоровое сольфеджио». М: Классика – XXI. 2008. 71с.
6. Шах О. С. Особенности содержания и способов преподавания предмета «Хоровое сольфеджио» в условиях работы с дошкольниками // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 3. С. 3136–3140. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/53633.htm>. (Дата обращения 22.11.2023)
7. Любарский В.К. Хоровое сольфеджио. М. 2017. 44 с.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА (СУРДОПЕДАГОГИКА И ТИФЛОПЕДАГОГИКА, ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА И ЛОГОПЕДИЯ)

УДК 376.37

**Епифанова Т. В., Шорохова М. В. Психолингвистическая модель обучения
устному связному высказыванию детей с речевым недоразвитием на
основе образной наглядности**

Епифанова Татьяна Вячеславовна

студент магистр., направление «Специальное дефектологическое образование»
профиль «Логопедические технологии преодоления расстройств речевой
деятельности», Новосибирский государственный педагогический университет
РФ, г. Новосибирск
t-karsakova@mail.ru

Шорохова Мария Васильевна

канд, психол. наук, доцент кафедры логопедии и детской речи
Новосибирский государственный педагогический университет, РФ, г. Новосибирск
mariya-pleshakova@mail.ru

**Psycholinguistic model of teaching oral coherent utterance to children with
speech impairment on the basis of figurative visualization**

Epifanova Tatyana Vyacheslavovna

Master's student, direction "Special defectology education"
profile "Logopedic technologies for overcoming disorders of speech activity"
Novosibirsk State Pedagogical University, Russian Federation, Novosibirsk

Shorokhova Maria Vasilievna

Cand. of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Logopedics
and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University
Russian Federation, Novosibirsk

Аннотация. В данной статье освещается обоснование применения психолингвистической модели обучения связному устному высказыванию детей с речевым недоразвитием и раскрывается ее содержательный аспект. Представлено описание логопедической работы в соответствии с этапами порождения речевого высказывания. За основу была взята модель порождения речи, которую описал А. А. Леонтьев. Актуальностью данной проблемы является не только рост речевых нарушений, но и усложнение их проявлений. И, как следствие, это приводит к недоразвитию связного устного высказывания. Описывается состояние связной речи у детей с речевым недоразвитием. В статье рассматривается значение образной наглядности в формировании связного высказывания, дается описание разных видов наглядности и вариативность их использования в зависимости от этапов порождения связного устного высказывания.

Ключевые слова: психолингвистическая модель, порождение речевого высказывания, связанное устное высказывание, речевое недоразвитие, логопедическая работа, обучение, образная наглядность.

Abstract. This article highlights the rationale for the application of the psycholinguistic model of teaching coherent oral expression to children with speech impairment and reveals its content aspect. The description of speech therapy work in accordance with the stages of speech utterance generation is presented. The model of speech generation, which was described by A. A. Leontiev, was taken as a basis. The relevance of this problem is not only the growth of speech disorders, but also the complication of their manifestations. And, as a consequence, it leads to underdevelopment of coherent oral utterance. The state of coherent speech in children with speech underdevelopment is described. The article considers the importance of figurative visualization in the formation of coherent speech, describes different types of visualization and the variability of their use depending on the stages of the generation of coherent oral speech.

Keywords: psycholinguistic model, generation of speech utterance, coherent oral expression, speech underdevelopment, speech therapy, teaching, figurative visualization.

Речь способствует развитию всех видов деятельности у детей. В первую очередь, позволяет ребёнку быть полноценным участником коммуникативного процесса, что способствует его всестороннему развитию и социализации.

В настоящее время отмечается не только рост речевых нарушений, но и усложнение их проявлений. В результате, в структуре речевого дефекта выявляются характерные нарушения устного связанного высказывания, а также нетипичные, согласно традиционным представлениям, для данного вида речевого нарушения. А так как одна из основных функций речи – это коммуникация, то недоразвитие связанного высказывания влечет за собой проблемы в становлении ребенка как личности, так как снижается полнота развития мышления и сознания ребенка. Поэтому развитие речи, а именно связанного устного высказывания первостепенно для развития ребенка и дальнейшей успеваемости в образовательном процессе.

У детей с речевым недоразвитием связанная речь сформирована недостаточно. Ограниченный словарный запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делает речь детей бедной и стереотипной. Правильно понимая логическую взаимосвязь событий, дети ограничиваются лишь перечислением действий.

При пересказе дети ошибаются в передаче логической последовательности событий, пропускают отдельные звенья, обезличивают рассказ опуская действующих лиц. Рассказ-описание мало доступен для них, обычно рассказ подменяется отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются значительные трудности при описании предмета. Творческое рассказывание детям с речевым

недоразвитием дается с большим трудом, чаще не сформировано. Дети испытывают серьезные затруднения в определении замысла рассказа, последовательном развитии выбранного сюжета и его языковой реализации. Нередко выполнение творческого задания подменяется пересказом знакомого текста [1, с. 39].

Таким образом, формирование связной речи у детей с речевым недоразвитием приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

На процесс становления связной речи влияет ряд факторов. Одним из таких факторов, по мнению Л. С. Выготского – является наглядность. Рассмотрение предметов, картин помогает детям называть предметы, выделять их характерные признаки, отмечать производимые с ними действия [2, с. 154].

Образная наглядность – это специально подобранный материал, который способствует возникновению у обучающихся отчетливых и необходимых представлений об окружающей действительности, и обеспечивающий переход от мотива высказывания к самостоятельной речемыслительной деятельности.

Упражнения должны располагаться в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и сворачиванием плана высказывания. Ценным является то, что последовательное применение стадий обучения формирует связную речь у тех детей, которые изначально не владели развернутыми смысловыми высказываниями [3, с. 84].

Очевидно, такой тип работы заинтересует детей, они будут погружаться в данный вид деятельности, тем самым, развивая свою речь. При этом будет сохраняться логичность их высказываний и последовательность изложений, а последовательность усложнения таких упражнений поспособствует самостоятельности речи ребенка, а значит – развитию монологичности.

Рассмотрим, какие этапы проходит порождение связного высказывания и какие виды наглядности могут быть использованы на каждом из этапов порождения высказывания.

Многие лингвисты и психолингвисты, а именно Дж. Миллер, В.Ингве, А.Н.Хомский, Дж. Грин, Ч.Остуд, Ю.С.Степанов, Н.И.Жинкин, И.А.Зимняя, А.А.Леонтьев описывали структуру речи. Мы, в свою очередь, остановимся на обобщающей модели процессов порождения речевого высказывания А. А. Леонтьева.

Согласно представлениям А. А. Леонтьева, модель порождения речи состоит из нескольких этапов. В начале построения высказывания стоит мотив. Мотивация порождает намерение строить высказывание в том или ином стиле речи, в

монологической или диалогической форме. На этом этапе ребёнок имеет образ результата, но еще не имеет плана действия, которое он должен произвести, чтобы этот результат получить. «Исходным для всякого высказывания является мотив... т. е. потребность выразить, передать определенную информацию» [4, с. 36].

Создание благоприятной обстановки на занятии и создание мотивации к обучению – ключевой момент в коррекционной работе. Для создания мотивации логопед может использовать различные виды игрушек, кукол. Логопед вводит дополнительного коммуниканта, создает коммуникативную задачу, которую и должны выполнить дети. В этом случае логопед становится «режиссером» коммуникативного акта, он включает детей в субъект-субъектные отношения, формируя навыки естественного диалога ребенка с интересным ему коммуникантом. Создает ситуацию, в которой речевые действия мотивированы (ребёнку понятно, зачем спрашивать, просить, рассказывать) и формирует речевые действия в соответствии с программными требованиями (варьирует степень сложности их лексического, грамматического, звукослового и просодического оформления). А также учитывает индивидуальные речевые возможности каждого ребенка (с кем-то говорит сопряжено, кому-то даёт образец для отраженного проговаривания, а кого-то стимулирует к самостоятельному высказыванию, создавая ситуацию речевого успеха для каждого). Обучению детей рассказыванию предшествует подготовительная работа, которая включает: формирование лексического и грамматического базиса связной речи, развитие и закрепление навыков построения предложений разной структуры, а также коммуникативных умений и навыков для полноценного общения детей с педагогом и между собой в процессе занятий. [5, с. 75]

На следующем этапе мотив вызывает замысел, который, в свою очередь, преобразовывается в обобщенную смысловую схему высказывания. Именно на этом этапе впервые происходит выделение и дифференциация темы и ремы высказывания. Тема – это предмет высказывания, то существенное, о чем нужно сказать, а рема – это то, что именно нужно сказать об этом предмете. Выделение существенного является первичным принципом организации высказывания. На этой фазе эти два компонента существуют в симультанном, нерасчлененном виде [4, с. 120].

В исследованиях разных авторов было показано, что предметный план высказывания может быть организован через составление графического изложения любого абстрактно взятого явления, предмета, события, а также изображающих их картинок, рисунков. А именно использование мнемотехники на данном этапе будет

вспомогательным механизмом в порождении высказывания. Важным является совместное составление и обсуждение мнемосхемы или мнемотаблицы с детьми, а не показ детям готовой таблицы, созданной педагогом.

Следующий этап является ключевым в порождении речевого высказывания – это этап внутреннего программирования. А. А. Леонтьевым было выдвинуто положение о внутреннем программировании высказывания, рассматриваемом как процесс построения некоторой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание. Такое программирование может быть двух типов: программирование отдельного конкретного высказывания и речевого целого [4, с. 57].

Основываясь на взглядах Л. С. Выготского, касающихся психологического анализа процесса речи, А. А. Леонтьев считает, что при порождении отдельного речевого высказывания программирование заключается в двух процессах оперирования внутреннего кода.: а) приписывание этим единицам определенной смысловой нагрузки; б) построение функциональной иерархии этих единиц. Второй процесс составляет основу синтаксической организации будущего высказывания [4, с. 180].

Этот этап реализуется на основе двух операций – операция определения основных смысловых элементов и операция определения «иерархии» смысловых единиц в «контексте» будущего речевого высказывания.

Для большей продуктивности и помощи в выполнении этих операций может использоваться такая образная наглядность, как сюжетные картины, в которых отображаются реально существующий объекты и тот фрагмент окружающей действительности, в которой он существует, и о которой и строится речевое высказывание. В свою очередь, формирование «иерархии» зависит от стратегии ориентировки в описываемой ситуации, подкрепленной наглядным образом. Так, в известном примере, данным Л. С. Выготским: «Я видел сегодня, как мальчик в синей блузе и босиком бежал по улице» [2, с. 268] допускается различная интерпретация в зависимости от того, что именно является для говорящего основным, а что второстепенным.

Кроме того, на этом этапе может использоваться метод составления синквейна, для этого определяется предмет, о котором будут говорить, и предоставляется готовая наглядная схема построения описания этого предмета. Общая схема построения синквейна состоит в следующем: в первой строке – одно существительное, которое и является основным понятием или темой (предметом) высказывания, во второй – 2 прилагательных, описывающих основное понятие, в третьей – 3 глагола,

раскрывающие действие. А четвертая строка содержит в себе фразу, которая показывает отношение к понятию (теме).

Метод синквейна помогает выделить семантическое поле слова, и показать, что к одному слову может быть подобрано несколько признаков и действий. Мы предлагаем подкреплять этот метод приемом сравнения и различия сначала предметными картинками, а затем и предметами признаков, отличающихся и сходных. Также на данном этапе можно подключить наглядную схему (алгоритм) построения высказывания (описания), в которой иерархию можно выстроить путем составления этой схемы с детьми.

Следующий этап порождения устного речевого высказывания – этап лексико-грамматического развертывания. В процессе развертывания высказывания участвует два принципа: синтагматический и парадигматический. Синтагматический принцип обеспечивает сочетание слов в предложениях в синтагматическое целое. Объединение отдельных слов в целые высказывания является серийной организацией речевого высказывания. Для этого может использоваться такой вид наглядности как ситуационные картинки («картинки-действия») – «Мальчик поливает цветы», «Девочка ловит бабочку». Затем следует обучать детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы – высказывания, для этого применяется такая наглядность как предметные картинки (Девочка, корзинка, лес), на их основе составляется фраза-высказывание, в которой используется все три слова, в правильном смысле и нужной форме. Это является изолированными суждениями.

Для связности и полноценности высказывания должны образовываться целые цепи последовательных, серийно организованных высказываний. За это отвечает следующий принцип – парадигматический. Он обеспечивает развертывание высказывания, наполненное информацией о сложных логических отношениях между объектами. Парадигматическое строение связано с семантикой и лексико-грамматической структурой языка.

Слова теперь не только замещают предметы, они обобщают их признаки, анализируют предметы и вводят их в систему сложных связей и отношений. Структура значения слова приобретает парадигматический характер, включая данный предмет в систему абстрактных противопоставлений. Эта система является многоуровневой, в ней объединяются фонемы, морфемы, лексемы, словосочетания, различные типы предложения. Для обучения данному виду развертывания речевого высказывания могут быть использованы более сложные сюжетные картины, с

несколькими сюжетными линиями. Также в обучении следует применять наглядность в виде последовательных фрагментов-эпизодов.

На этом этапе наглядность уже используется для обучения разным видам устного связного высказывания. Например, для формирования навыков пересказа (подготовка к составлению рассказов-повествований) используются сюжетные картинки, которые иллюстрируют рассказ логопеда, а уже на их основе выполняются обучающие упражнения:

- послушать рассказ, отобрать из ряда сюжетных картинок только те, которые иллюстрируют рассказ, расположить в последовательности,
- восстановить порядок картинок (по памяти на следующем занятии),
- найти «ошибку» логопеда в расположении картинок (по памяти на следующем занятии), объяснить, почему это ошибка,
- найти «пропавшую» картинку серии среди фоновых (не имеющих отношения к ранее прочитанному рассказу), определить её место в серии, объяснить, почему не подходит какая-то другая,
- найти лишнюю картинку в серии (не имеющую отношения к ранее прочитанному рассказу), объяснить, почему она лишняя,
- «распутать» две сюжетные канвы, состоящие из 2х разных серий картинок (одна из них – иллюстрирует ранее прослушанный рассказ логопеда), объяснить, почему другие картинки не подходят,
- пересказать ранее прослушанный рассказ с опорой на серию сюжетных картинок.

Такая подготовительная работа обеспечивает активизацию содержательно-смысловой и языковой стороны связного монологического высказывания.

А для обучения составлению рассказов-повествований, передачи в речи последовательности событий используется наглядность в виде зарисовок педагогом действий детей, сюжетные картины и серии картин. Обучающие упражнения строятся на основе:

- прошлого опыта (на прогулке лепили снеговика, на занятии рассказали, как это происходило; логопед наглядно фиксирует последовательность выполненных детьми действий «чтобы научиться»),
- «переноса» собственного опыта последовательности выполняемых действий в другую ситуацию (рассказ по картине «Как дети лепили снеговика»),
- «проживания» события, изображенного на картине («Живая картина»).

Таким образом, представленная психолингвистическая модель с использованием различных видов образной наглядности на каждом из этапов порождения речевого высказывания, позволяет повысить эффективность коррекционной работы по обучению связному устному высказыванию детей с речевым недоразвитием. Что, в свою очередь, приводит к развитию познавательных процессов ребёнка, социализации и обеспечивает успешность дальнейшего обучения ребёнка в школе.

Список литературы

1. Заева М. О., Шорохова М. В. Формирование творческого рассказывания в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № V7. – С. 38–44. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186060.htm>.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб.: Питер, 2020. 432 с.
3. Ткаченко Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет: Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. /Т. А. Ткаченко. М.: ГНОМ и Д, 2003. 112 с.
4. Леонтьев А А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: URSS, 2020. 312 с.
5. Глухов В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учеб. пособие для вузов /В. П. Глухов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 231 с.

УДК 376.36

Крукович Е.Н., Шорохова М.В. Опыт применения кластеров и таблиц в формировании понятийного аппарата младших школьников с нарушениями языкового анализа и синтеза

Крукович Елена Николаевна

магистрант, кафедра логопедии и детской речи
Новосибирский государственный педагогический университет, РФ, г. Новосибирск
elenakruckovitch@yandex.ru

Шорохова Мария Васильевна

канд. психол. наук, доцент кафедры логопедии и детской речи
Новосибирский государственный педагогический университет, РФ, г. Новосибирск
mariya-pleshakova@mail.ru

Experience in using clusters and tables in the formation of the conceptual apparatus of junior schoolchildren with disorders of language analysis and synthesis

Krukovich Elena Nikolaevna

Master's student, Department of Speech Therapy and Children's Speech
Novosibirsk State Pedagogical University, Russia, Novosibirsk

Shorokhova Maria Vasilievna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Child Speech, Novosibirsk State Pedagogical University, Russia, Novosibirsk

Аннотация. В статье приводятся данные практического исследования, демонстрирующие влияние проблем понятийного мышления на протекание аналитико-синтетической языковой деятельности младших школьников с нарушениями речи. Описывается состояния языкового анализа и синтеза у младших школьников с речевыми нарушениями. Представлены методические рекомендации к применению кластеров и таблиц в логопедической работе, направленной на формирование понятийного аппарата (предложение, слово слог, звук). Отражена эффективность проведенного формирующего этапа исследования с использованием указанных наглядных средств обучения.

Ключевые слова: младшие школьники, нарушения речи, языковой анализ и синтез, понятийный аппарат, логопедическая работа, кластер, таблица.

Abstract. The article presents data from a practical study demonstrating the influence of problems of conceptual thinking on the course of analytical-synthetic language activity of primary schoolchildren with speech impairments. The state of language analysis and synthesis in primary schoolchildren with speech disorders is described. Methodological recommendations for the use of clusters and tables in speech therapy work aimed at developing the conceptual apparatus (sentence, word, syllable, sound) are presented. The effectiveness of the formative stage of the study using the specified visual teaching aids is reflected.

Key words: primary schoolchildren, speech disorders, language analysis and synthesis, conceptual apparatus, speech therapy work, cluster, table.

В процессе учебной деятельности перед учениками начальных классов стоят непростые речевые и мыслительные задачи. С одной стороны, в младшем школьном возрасте продолжается формирование устной речи, так как некоторые ее компоненты не достигают своего полного развития за период дошкольного детства. С другой стороны, наступает период усвоения закономерностей и приобретения навыков письменной речи, которая хотя и имеет своей основой речь устную, но в то же время выстраивается по своим особым правилам. Одновременно с этим ученики, недавние дошкольники, сталкиваются с огромным потоком информации, поступающей к ним в устном и письменном виде в рамках различных учебных предметов и требующей адекватного восприятия, правильной переработки и запоминания.

К сожалению, не все учащиеся успешно справляются с поставленными перед ними задачами. Одной из возможных причин могут быть имеющиеся отклонения в речевом развитии. Нарушения звукопроизношения, несформированность фонематических процессов, недоразвитие лексико-грамматической, темпоритмической и интонационной сторон речи – все это не позволяет школьнику усваивать учебный материал в полной мере.

Есть и еще одно явление, которое по определению лежит одновременно в двух областях – в области речи и в области мышления. Это языковой анализ и синтез. Сущность указанного речемышлительного процесса, по мнению Н. В. Чемодановой, следует видеть в разложении языковых единиц до простых их составляющих и, наоборот, в создании единого языкового целого из отдельных его элементов [1].

В качестве единиц, которые участвуют в аналитико-синтетической деятельности, можно выделить звуки, буквы, слоги, слова и предложения. В соответствии с этим определяются и основные операции этой деятельности, такие как: звуковой анализ и синтез, звуко-буквенный анализ и синтез, слоговой анализ и синтез, анализ и синтез предложений. Указанные операции языковой аналитико-синтетической деятельности необходимы для полноценного овладения грамотой.

Дети младшего школьного возраста, у которых возникли проблемы в освоении навыков письменной речи вследствие несформированности перечисленных выше речевых процессов и операций, неправильно читают и записывают слова и предложения, а в особо сложных случаях письмо и чтение становятся полностью недоступными для них. Деформация графического и слухового образа слов служит причиной возникновения нарушений смысловой стороны речи. Это отрицательно отражается на всем процессе обучения, так как текстовое представление информации, ее оречевление присутствуют на всех занятиях. А возникшие образовательные

проблемы в свою очередь порождают негативное отношение ко всей учебе, связанное со страхом совершения неправильных действий, снижением уровня самооценки [2].

Нарушение языкового анализа и синтеза, как и любое другое речевое нарушение, требует проведения коррекционной логопедической работы в данной области. Например, способность к анализу звукового состава слова, как указывали Л. Ф. Спинова и А. В. Ястребова, не развивается спонтанно. Это учебное действие, которое требует направленного и специально организованного формирования в ходе процесса обучения детей грамоте [3]. Данное утверждение, на наш взгляд, верно и для других компонентов языкового анализа и синтеза.

Цель данной статьи – осветить особенности применения наглядных средств (кластеры и таблицы) в формировании понятийного аппарата младших школьников с нарушениями языкового анализа и синтеза.

В 2022-2023 учебном году с целью определения состояния языкового анализа и синтеза младших школьников было проведено практическое исследование среди учащихся 2 и 3 классов общеобразовательной школы. Для участия в исследовании были отобраны 20 детей.

6 учащихся при поступлении в первый класс имели заключение психолого-медико-педагогической комиссии, в котором фигурировало общее недоразвитие речи, и был установлен 3 уровень речевого развития. В соответствии с этим такие школьники обучались по адаптированной программе начального общего образования (вариант 5.1) и посещали логопедические занятия с самого начала обучения.

Другие дети, принявшие участие в исследовании, обучались по основной образовательной программе. Они были зачислены на логопедические занятия по рекомендации школьного психолого-педагогического консилиума и по просьбе родителей в процессе обучения в 1-2 классах. Причиной послужило наличие у этих школьников нарушений в произношении отдельных звуков, лексико-грамматического недоразвития, проблем в освоении навыков письма и чтения.

Объектом исследования стало изучение состояния различных компонентов языкового анализа и синтеза.

1. Исследование фонематического слуха (в качестве основы аналитико-синтетической языковой деятельности) проводилось посредством заданий на отраженное повторение слоговых цепочек и выделение звуков на фоне слов.

2. Изучение фонематических представлений осуществлялось через задания на называние слов с конкретным звуком и подбор слов с определенным количеством звуков.

3. Сформированность звукового анализа и синтеза проверялась с помощью заданий на определение количества звуков в словах, определение звука, стоящего в указанной позиции, определение места звука в слове, составление слов из звуков.

4. Слоговой анализ и синтез изучался через задания на определение количества слогов в словах и на составление слов из цепочки слогов.

5. Анализ и синтез предложений исследовался в заданиях на определение количества слов в предложении, определение места слов в предложениях и составление предложений из набора слов.

6. Состояние звуко-буквенного анализа проверялось в рамках письменных заданий и чтения.

Результаты проведенной диагностики были следующими.

В серии заданий, посвященной изучению состояния звукового анализа и синтеза, все испытуемые допускали ошибки, но механизмы возникновения этих ошибок были различными. Часть детей имела проблемы недоразвития фонематического слуха, что подтверждалось результатами выполнения проб, направленных на исследование данного компонента. Такие учащиеся давали неверные ответы вследствие того, что не могли различать звуки на слух и, соответственно, анализировать звуковой состав слов. Это соответствует стандартному подходу к пониманию сути причин несформированности звукового анализа и синтеза.

Однако, как выяснилось, другие участники исследования имели сохранный фонематический слух, но при этом оказались неспособными к правильному анализу звукового состава слов вследствие несформированности понятийного аппарата в языковой области. То есть на первый план выступают проблемы понятийного мышления. Не понимая сущности звуков, букв, слогов, слов и предложений и не дифференцируя данные понятия между собой, дети не могут уяснить и суть предлагаемых им заданий.

Первый вид ошибок был связан со смешением понятий «звук» и «слог». В таких случаях учащиеся определяли не количество звуков в словах, как было сказано в инструкции, а количество слогов, поэтому в слове «дом» они слышали один звук, в слове «окно» насчитывали два звука. По такому же принципу испытуемые выполняли и задания на определение звука, стоящего в указанной позиции. Однако здесь наряду

с ошибками дифференциации понятий «звук» и «слог» проявлялись и трудности дифференциации понятий «звук» и «буква». Дети не видят разницы между графическими символами для записи звуков и самими звуками или, по крайней мере, не считают эту разницу существенной. Поэтому, определяя, например, первый звук в слове «дорога», они дают ответ: «Дэ».

При выполнении этими учащимися заданий, направленных на изучение состояния слогового анализа и синтеза, также наблюдались сложности дифференциации понятий «слог» и «звук». Например, на вопрос «Сколько слогов в слове «мак»?» испытуемые отвечали: «Три».

Смешивались и понятия «слог» и «слово». Возможно, здесь играло роль созвучие данных слов. Поэтому, когда школьники получали задание на определение количества слогов в каком-либо слове, они демонстрировали удивление и недоумение и давали неверные ответы, говоря, что в каждом из предложенных слов всего один слог.

В процессе выполнения заданий, направленных на анализ предложений, школьники не могли определить количество слов. Вместо этого дети пытались подсчитать количество звуков, слогов во всех словах, содержащихся в прослушанном ими предложении, или букв, если присутствовала зрительная опора в виде напечатанного предложения. Затруднения наблюдались и при поиске определенного предложения в небольшом по объему и простом по содержанию тексте. Причиной этому было непонимание значения слова «предложение».

Выявленные проблемы несформированности понятийного аппарата привели нас к выводу о том, что логопедическая работа в данной области должна стать одним из обязательных разделов в технологии формирования языкового анализа и синтеза в целом. В особенности это касается занятий с учащимися, у которых фонематические процессы сохранены, но при этом аналитико-синтетическая деятельность в должной мере не осуществляется.

Следует, однако, отметить, что и наличие нарушений фонематического слуха как основной проблемы не исключает того, что у детей могут присутствовать отклонения в понятийном мышлении. Поэтому, на наш взгляд, работа по формированию понятийного аппарата будет полезна всем детям без исключения. Для одних она станет основным звеном в коррекционной деятельности, направленной на устранение нарушений языкового анализа и синтеза. Для других будет выступать лишь в качестве вспомогательного инструмента.

В особо сложных случаях такая работа должна играть роль предварительного этапа, так как невозможно приступить к формированию отдельных операций языкового анализа или синтеза в ситуации, когда школьник не понимает сущности единиц, которыми ему предстоит оперировать.

Актуальность разработки содержания данного раздела логопедической работы обусловлена тем, что, как показывает анализ специальной логопедической литературы, описывающей различные авторские методики формирования языкового анализа и синтеза, указанное направление коррекционной деятельности не представлено там вообще. Более того, отсутствует даже какая-либо информация о взаимосвязи состояния понятийного мышления и качества протекания аналитико-синтетических процессов.

В работе по формированию понятийного аппарата следует, на наш взгляд, использовать в основном различные кластеры и таблицы. Применение вспомогательных средств, активизирующих познавательную деятельность учащихся, является, по мнению Е. В. Мазановой, залогом успеха логопедической работы [4]. Выбор же в качестве ведущих приемов кластеров и таблиц был продиктован рекомендациями С. И. Заир-Бек и И. В. Муштавинской [5], предложившими технологию развития критического мышления, наличие которого, как мы полагаем, имеет большое значение в деле формирования понятийного аппарата. Без осуществления работы по развитию данного вида мышления, как отмечает В. В. Баженова [6], невозможно и становление процесса всей аналитико-синтетической языковой деятельности в целом.

Кластеры необходимо заполнять, внося туда после совместного обсуждения существенные признаки изучаемых понятий. Например, о предложениях можно сказать и записать, что они имеют законченный смысл, состоят из слов, на письме выделяются определенными знаками препинания, в устной речи выделяются интонацией. При изучении понятия «буквы» можно зафиксировать в кластере, что это символы или знаки, которые имеют свои названия, записываются вручную или печатаются с помощью специальной техники.

Групповое обсуждение, как отмечает Г. Ю. Ксензова, является важным инструментом в процессе получения нового знания, так как оно позволяет отойти от лидирующей позиции педагога, в нашем случае логопеда, и в то же время помогает выявить, в какой степени был усвоен детьми изучаемый материал [7].

По рекомендации Е. В. Корепановой и Н. В. Смыковой, при заполнении кластеров работу необходимо начинать с хаотичных записей вокруг ключевого слова, которые затем следует объединять в группы по содержанию [8]. На наш взгляд, такого

рода деятельность допустима при создании «черновики» кластеров, так как по ходу работы и активного обсуждения у учеников могут возникать все новые и новые ассоциации. Это предполагает в дальнейшем преобразование полученных записей в красиво оформленные схемы, так как упорядочивание учебного материала способствует лучшему его усвоению.

На начальном этапе имеет смысл заполнять отдельные мини-кластеры для каждого понятия. Их можно расположить на разных листах в том случае, если стоит задача сконцентрировать внимание детей на одном изучаемом понятии и исключить при этом момент отвлечения. В противном случае, если стоит задача изучить основные характеристики языковых явлений путем их сравнения между собой, следует наоборот расположить кластеры на одном листе, предварительно разделив его на две, три или четыре части – по числу изучаемых понятий.

Допустимо использовать на занятиях заранее заготовленные логопедом шаблоны кластеров. Это позволит сократить время создания схем и поможет детям быстрее ориентироваться в предлагаемых им заданиях. На рисунке 1 представлен пример таких заготовок для создания мини-кластеров.

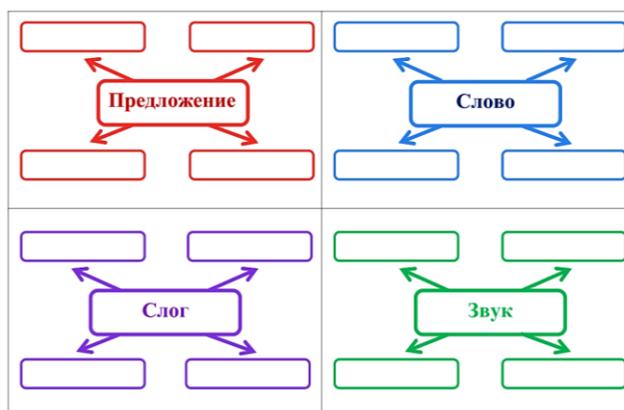


Рисунок 1. Пример заготовки для составления мини-кластеров

Однако такие заготовки, на наш взгляд, могут быть полезны при работе с учениками вторых классов, а для учеников третьих-четвертых классов целесообразно несколько усложнить задачу, предоставив детям самим создавать подобные мини-кластеры под руководством логопеда. При этом форма фигур, в которые предполагается вписывание изучаемого понятия или его характерных признаков не имеет значения. Это могут быть квадраты, прямоугольники, круги, овалы, ромбы. Можно применять для каждого понятия свои геометрические фигуры или разные цвета. Это даст дополнительную визуальную дифференциацию рассматриваемых языковых явлений.

Следующим этапом должно стать составление общего сводного кластера, то есть совмещение мини-кластеров в один большой кластер. Так будет создана схема, не только включающая в себя отдельные понятия и их характеристики, но и демонстрирующая взаимосвязь между этими понятиями. Примерный вариант структуры такого составного кластера можно рассмотреть на рисунке 2.

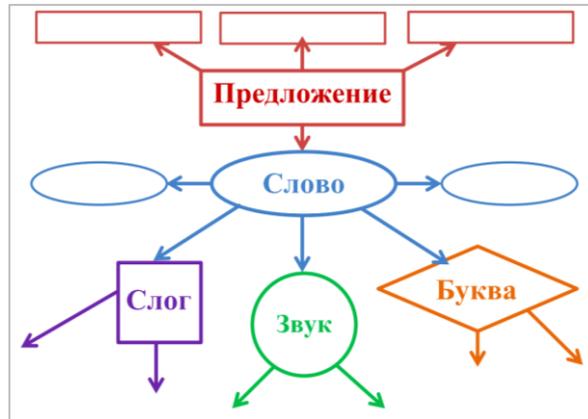


Рисунок 2. Составной кластер

Также будет полезным и составление таблиц. Здесь мы можем постепенно отходить от визуализации информации по изучаемым объектам и переходить к представлению ее в исключительно текстовом виде. То есть можно заполнять таблицу, опираясь на созданные ранее кластеры, затем полностью убирать схемы и работать только с таблицами. Однако существует и другой подход к выстраиванию последовательности введения таблиц и кластеров в работу. А. А. Вендина и К. С. Ефременко на примере работы с геометрическими понятиями в начальной школе предлагают сначала заполнять таблицу и только затем на ее основе создавать кластер, который в таком случае служит средством для обобщения и закрепления изученного материала [9].

Структура примерной таблицы для записи свойств изучаемых понятий представлена на Рисунке 3.

Предложение	Слово	Слог	Буква	Звук
<i>Строка для записи характерных признаков</i>				
<i>Строка для приведения примеров</i>				

Рисунок 3. Пример сравнительной таблицы

Следует обратить внимание на то, что дети с нарушениями речи не всегда могут сразу привести соответствующие примеры, поэтому логопеду необходимо оказывать им всестороннюю помощь в этом. В данном случае возможно выполнение «по образцу», когда первые примеры приводит педагог, а затем он просит детей самостоятельно подобрать подобные примеры. Также можно заготовить примеры в печатном виде на небольших листочках и предложить учащимся находить среди них и подставлять в графы таблицы то, что соответствует содержанию этих разделов. Использование примеров является обязательным условием процесса изучения рассматриваемых нами единиц ввиду того, что, как подчеркивал С. Л. Рубинштейн, без применения понятий к конкретным случаям они теряют свое понятийное содержание [10].

Представленная нами методика была апробирована в рамках нашего практического исследования. Были сформированы две группы исследования – экспериментальная и контрольная, в каждую из которых вошло по 10 учащихся. Деление детей на группы производилось без учета программы, по которой они обучаются, а только на основе симптоматики, выявленной при проведении диагностики. И в ту, и в другую группу вошли учащиеся, имеющие проблемы фонематического слуха и не имеющие таких проблем, но, несмотря на это, демонстрирующие нарушения аналитико-синтетической языковой деятельности. И в той, и в другой группе присутствовали дети с разной степенью выраженности проблем понятийного мышления. Из этого следует, что состав экспериментальной и контрольной групп можно считать равнозначным.

Со школьниками, вошедшими в состав экспериментальной группы, проводилась работа по формированию понятийного аппарата. После этого было организовано повторное исследование состояния языкового анализа и синтеза. В ходе вторичной диагностики ученики продемонстрировали достаточно высокие показатели. Результаты выполнения предлагаемых заданий на звуковой, звуко-буквенный и слоговой анализ, а также на анализ и синтез предложений, зачастую достигали максимальной отметки. Наблюдалось, что дети стали лучше понимать суть предлагаемых им диагностических заданий и быстрее их выполнять. В некоторых случаях встречались ошибки, которые сразу исправлялись детьми самостоятельно, без помощи логопеда.

В то же время с другими учениками специально организованная работа по формированию понятийного аппарата не проводилась, но они продолжали заниматься по стандартным логопедическим методикам, направленным на коррекцию нарушений

языкового анализа и синтеза. Эти дети представляли контрольную группу исследования. После проведения повторной диагностики выяснилось, что результаты таких школьников несколько отличаются от результатов обследования детей экспериментальной группы. Им требовались разъяснения по ходу выполнения диагностических заданий, дополнительные инструкции. Допуская ошибки, дети не всегда видели их и исправляли самостоятельно.

Достоверность различий показателей между указанными группами учащихся проверялась путем определения значимости результатов с помощью U-критерия Манна-Уитни. В связи с тем, что полученное путем специальных расчетов $U_{эмп.}$ оказалось меньше $U_{кр.}$, соответствующего $p=0,01$, был сделан вывод о том, что данное значение входит в зону значимости, и поэтому различие показателей между первой выборкой (экспериментальной) и второй выборкой (контрольной) достоверно.

Сравнительный анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что описанная выше работа по формированию понятийного аппарата в языковой области является эффективным инструментом и необходимым направлением в коррекционной логопедической работе с младшими школьниками, имеющими нарушения языкового анализа и синтеза.

Работа по совершенствованию методических подходов, а также качественному и количественному наполнению содержимого рассматриваемого раздела логопедической работы на данный момент не завершена. В дальнейшем планируется проведение обширного практического исследования в указанной области и освещение его результатов.

Список источников

1. Чемоданова Н. В. Современные тенденции рассмотрения сущности языкового анализа и синтеза как научного понятия логопедии // Вести БДПУ. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. 2012. № 3. С. 8-12.
2. Белоусова А. К., Гордеева П. А., Яманова Н. И. Особенности мышления детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2023. Т. 6, № 2. С. 79-88.
3. Спирова Л.Ф., Ястребова А. В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ // Дефектология. 1988. № 5 С. 3-9.
4. Мазанова Е. В. Логопедия. Дисграфия, обусловленная нарушением языкового анализа и синтеза: Комплект тетрадей по коррекционной логопедической работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Тетрадь № 1. М.: ООО «Аквариум-Принт», 2006. 56 с.
5. Заир-Бек С. И. Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2011. 223 с.

6. Баженова В. В. Применение приемов технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза // *Успехи гуманитарных наук*. 2022. № 1. С. 202-205.
7. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии. М.: Педагогическое общество России. 2000. 224 с.
8. Корепанова Е.В., Смыкова Н.В. Использование инновационных образовательных технологий в работе учителя-логопеда // *Наука и Образование*. 2020. Т. 3. № 4. С. 202. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44642465_80174844.pdf (дата обращения: 14.12.2023).
9. Вендина А. А., Ефременко К. С. Изучение геометрических понятий в начальном курсе математики кластерным методом // *Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве*. 2016. № 8. С. 81-85.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М: АСТ, 2020. – 960 с.

УДК 1174.376

Кудинова К.А. Формирование глагольной лексики у детей дошкольного возраста с различными нарушениями развития

Кудинова Ксения Алексеевна

Магистрант кафедры логопедии института специального образования и психологии
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», РФ, г. Москва
ksyu-kudinova@mail.ru

Formation of verbal vocabulary in preschool children with various developmental disorders

Kudinova Ksenia Alekseevna

Master student of the Department of Speech Therapy of the Institute of Special Education and Psychology of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Moscow City Pedagogical University», Russia, Moscow

Аннотация. В данной статье рассмотрен процесс формирования глагольной лексики у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения развития различной нозологии. Цель исследования состоит в определении особенностей развития глагольной лексики у детей с различными нарушениями в развитии и формировании эффективных методов и подходов для выявленных нарушений. В работе анализируются основные типы нарушений в развитии, а именно задержка речевого развития, аутизм, ОНР и др. Рассмотрены особенности формирования глагольной лексики у дошкольников, исходя из нозологии, сформированы практические рекомендации для дефектологов, работающих с детьми дошкольного возраста. Исследование осуществлялось на основе метода наблюдения и экспериментальных методов, которые включали в себя анализ речи детей экспериментальной группы, разработка и использование специальных упражнений. Результаты исследования показали, что у дошкольников с задержкой речевого развития, аутизмом и ОНР имеются проблемы с формированием глагольной лексики. Дети испытывают трудности в использовании глаголов, их усвоении и использовании в контексте. У дошкольников с ЗПР выявлены ограничения в наборе глаголов в словарном запасе, трудности с использованием разнообразных глаголов, правильных временных форм и согласования глаголов с подлежащим. Исследование подтверждает важность индивидуального подхода к каждому ребенку с учетом его потребностей и возможностей, а также необходимость разработки и применения специальных упражнений для формирования глагольной лексики у детей с различными нарушениями развития. Результаты исследования говорят о необходимости индивидуального подхода к развитию глагольной лексики у детей дошкольного возраста в соответствии с нарушениями, а также показывают эффективность комплексного подхода в коррекционной работе.

Ключевые слова: формирование лексики, глагольная лексика, нарушения развития у детей, дети дошкольного возраста, задержка речевого развития, аутизм, ОНР, коррекционная работа, комплексный подход.

Abstract. This article examines the process of forming verbal vocabulary in preschool children with developmental disorders of various nosologies. The purpose of the study is to determine the features of the development of verbal vocabulary in children with various developmental disabilities and to form effective methods and approaches for the identified violations. The paper analyzes the main types of developmental disorders, namely delayed speech development, autism, ONR. The results of the study showed that preschoolers with delayed speech development, autism and ONR have problems with the formation of verbal vocabulary. Children have difficulty using verbs, learning them, and using them in context. Preschool children with ASD have limitations in the set of verbs in the vocabulary, difficulties using a variety of verbs, correct tenses and matching verbs with the subject. The study confirms the importance of an individual approach to each child, taking into account his needs and capabilities, as well as the need to develop and apply special exercises for the formation of verbal vocabulary in children with various developmental disorders. The results of the study indicate the need for an individual approach to the development of verbal vocabulary in preschool children in accordance with violations, and also show the effectiveness of an integrated approach in correctional work.

Keywords: vocabulary formation, verbal vocabulary, developmental disorders in children, preschool children, delayed speech development, autism, ONR, correctional work, integrated approach.

Дошкольный возраст является значимым периодом для формирования речевых навыков, в частности для развития лексического запаса, формирования глагольной лексики. Тем не менее, в настоящее время у дошкольников с различными нарушениями развития, например, задержкой речевого развития, аутизм, ОНР, ЗПР процесс формирования глагольной лексики может быть осложнен. Понимание особенностей формирования глагольной лексики и применение эффективных методов коррекционной работы являются основополагающими задачами для специалистов - логопедов, работающих с детьми с подобными диагнозами.

Глагол играет важную роль в лексическом модуле индивида, так как он является связующим элементом для построения речи. Согласно концепции В.В. Виноградова, глагол является самой сложной и емкой грамматической категорией русского языка, и он более конструктивен, чем другие части речи. Изучение глаголов имеет важное значение не только для лексико-грамматического оформления речи, но и с психологической и физиологической точек зрения.

Ю.Д. Апресян, К. Бюлер, В.В. Виноградов, С.Д. Канцельсон, А.А. Пешковский, Э. Сепир занимались изучением глаголов как ключевых лексических единиц, которые составляют основу речевой коммуникации.

Изучение глагольного словаря у детей дошкольного возраста также было проведено ведущими авторами, такими как А.Н. Гвоздев, А.М. Бородич, А.И. Максаков, С.Н. Цейтлин, В.В. Гербова, Т.В. Туманова, Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова и другими.

По мнению Г.А. Волковой, организация лексического модуля речи у детей с тяжелой патологией должна включать формирование и развитие системы предикативного словаря, так как предикат является отношением объекта к действительности и является основой фразы и внутренней речи. Правильное употребление глаголов требует коррекции с детьми.

По словам ученых, таких как Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и других, развитие лексико-грамматической стороны речи является ключевым и формирующим элементом коррекционной системы.

В каждом индивидуальном случае требуется индивидуальное обследование ребенка и, соответственно, разработка специальных коррекционных программ, учитывающих конкретные потребности и возможности обучаемого.

Методология исследования:

В исследовании была использована выборка из 50 детей дошкольного возраста (3-6 лет) с различными нарушениями развития речи.

Исследование на базе дошкольного учреждения города Москвы.

В выборке были представлены дети с задержкой речевого развития, аутизмом и общим недоразвитием речи (ОНР). Все дети были разделены на контрольную и экспериментальную группы. Контрольная группа состояла из 25 детей без нарушений развития речи, а экспериментальная группа - из 25 детей с различными нарушениями развития речи. Исследование проводилось путем наблюдения за речевыми проявлениями детей и экспериментальных заданий, направленных на анализ особенностей формирования глагольной лексики.

Для организации исследования применялись методы наблюдения, эксперимент.

Подробно рассмотрены речевые проявления в части использования глагольной лексики у детей с различными нарушениями развития, проанализированы особенности формирования глагольной лексики у контрольной и экспериментальной групп детей, выявлен уровень сформированности глагольной лексики.

Далее были разработаны и использованы в коррекционной работе специальные упражнения, направленные на формирование глагольной лексики у дошкольников. Коррекционная программа включала в себя игровые и интерактивные упражнения, были использованы визуальных дидактические материалы и мультимедийные средства, вся работа была основана на индивидуальном подходе к каждому воспитаннику.

Результаты проведенного исследования:

Результаты проведенного исследования показали, что у дошкольников с задержкой речевого развития отмечено отставание в уровне сформированности глагольной лексики по сравнению с нормой.

У дошкольников с аутизмом наблюдаются особенности восприятия и усвоения глаголов, а также сложности в использовании их в контекстуальном плане.

У детей дошкольного возраста с ОНР также затруднено произношение глаголов, следствием чего являются проблемы в их усвоении и использовании в речи.

Приведем примеры конкретных нарушений формирования глагольной лексики у детей с различными нарушениями развития, выявленных в ходе экспериментальной работы:

Дошкольники с задержкой речевого развития ощущали затруднения в использовании глаголов. Отмечено, что дети обладают довольно ограниченным лексическим запасом для своего возраста, и соответственно, испытывают сложности в формировании грамматически правильных предложений, которые имеют в своем составе глаголы. Например, дети могут использовать простые формы глаголов, не изменяя их время или лицо в зависимости от контекста: «Я играет в парке», вместо «Я играю в парке».

Дошкольники с аутизмом испытывали существенные сложности в восприятии и усвоении глаголов. Дети часто не понимали абстрактных значений глаголов и неправильно использовали их в контексте. Кроме того, детям сложно использовать глаголы с целью выражения своих чувств и потребностей. Например, ребенок применял один и тот же глагол для выражения разных действий, а именно использовал слово «идти» как «иду в сад» и «иду есть».

У воспитанников с ОНР отмечены затруднения в произношении глагольной лексики, данный факт оказывает влияние также на формирование глагольной лексики. Дети испытывают сложности в артикуляции, и как следствие искажают глагольные формы: глагол «бегать» как «бедать», это затрудняет коммуникацию ребенка, понимание речи в целом.

Остановимся более подробно на особенностях глагольной лексики у дошкольников с ЗПР.

Дети с ЗПР имеют ограниченный набор глаголов в своем словарном запасе. Они используют только базовые глаголы, которые описывают самые простые действия, например, «ходить», «есть» и «играть». Они испытывают трудности с использованием разнообразных глаголов для описания более сложных действий.

Пример: Ребенок с ЗПР может сказать: «Я хожу в детский сад», но не сможет

описать более конкретные действия, такие как «бегать», «прыгать» или «плавать».

Дети с ЗПР испытывают трудности с использованием правильных временных форм глаголов. Они затрудняются с отличием прошедшего времени от настоящего времени и будущего времени.

Пример: «Я играет вчера», вместо «Я играл вчера».

Дети допускают ошибки в согласовании глаголов с подлежащим по числу и лицу. Они могут использовать неправильную форму глагола, не учитывая лицо и число субъекта.

Пример: «Он играют в парке», вместо «Он играет в парке».

Дошкольники испытывают трудности с использованием модальных глаголов, таких как «мочь», «хотеть» и «должен». Им сложно выразить свои желания, возможности или обязанности.

Пример: «Я не хочу идти», вместо «Я не могу идти».

Важно отметить, что особенности глагольной лексики у детей с ЗПР могут быть различными и зависят от конкретного индивидуального случая. Ранняя интервенция, специальные образовательные программы и поддержка специалистов могут помочь развить и улучшить глагольную лексику у этих детей.

В процессе работы использовались специальные упражнения, разработанные в рамках коррекционной программы, что показало положительные результаты, динамику в развитии глагольной лексики у детей с нарушениями развития.

Дети стали лучше понимать глагольную лексику и использовать ее в речи, мы отметили некую динамику в лексическом запасе испытуемых.

Разработаны и апробированы упражнения:

Дидактическая игра «Кто что делает?»: детям был предложен набор карточек с изображениями людей, животных, различных предметов. Ребенок должен был выбрать определенную карточку и кратко описать, что делает изображенный на карточке объект или персонаж.

Кроме того, мы предлагали детям, набор карточек с изображениями животных. Ребенок рандомно выбирал карточку, должен был описать, что делает изображенный на ней персонаж, причем обязательным условием было использование глагольной лексики.

Дидактическая игра «Сделай движение»: испытуемому было предложено выполнить определенное движение, которое отражает называемый ему глагол. Например, если ребенку говорили «прыгать», он должен выполнить прыжок. Данная игра способствовала установлению связи действия с соответствующим глаголом, а

также и запомнить его значение.

Как уже было отмечено, широко использовались визуальные материалы. В работе применялись картинки или фотографии с изображением действий. Ребенку необходимо было рассмотреть картинку и описать, что происходит на ней, конечно, используя глаголы. Например, на предложенной картинке был изображен человек, который катается на велосипеде, ребенок должен был сказать: «Человек катается на велосипеде».

Активно использовались интерактивные задания. Ребенку предлагалось участие в интерактивных играх или ситуациях, в которых он должен был использовать глаголы в описания действий. Например, проведена игра в магазин, где дошкольник взял на себя роль продавца, либо покупателя, обязательным требованием было использование глагольной лексики для описания своих действий.

Все вышеперечисленные упражнения были направлены на активное использование в речи глаголов, а также на формирование лексического запаса у детей с нарушениями развития.

Индивидуальный подход был обязателен по отношению к каждому ребенку, что давало возможность адаптировать задания и материалы в соответствии с его индивидуальными потребностями и возможностями.

Исследование комплексного подхода в коррекционной работе подтверждает значимость разработки и применения специальных упражнений, направленных на формирование глагольной лексики у детей дошкольного возраста с различными нарушениями развития.

Дальнейшие исследования и практическая работа в данной области помогут развить более эффективные методы коррекционной работы с детьми и повысить качество образования для детей с нарушениями развития.

Список литературы

1. Баряева Л.Б., Лопатина Л.В. Учим детей общаться: Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития: Пособие для педагогов и родителей. – СПб: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2018. – 102 с.
2. Бойко Е.А., Садовникова Е.Н., Сидорович Е.С. Развитие речи у детей с отклонениями в развитии. – М.: ВЛАДОС, 2017. – 204 с.
3. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография / В.П. Глухов. – М.: В. Секачев, 2017. – 537 с.
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у детей: Кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Екатеринбург: ООО «КнигоМир», 2019. – 320с
5. Левченко И.Ю., Волковская Т. Н. Логопсихология: учебник для вузов / Т. Н. Волковская, И. Ю. Левченко. – М: Юрайт, 2020. – 190 с.

УДК 376

Мамедли Н.М. Выявление и коррекция дисграфии у младших школьников с нарушением познавательного развития

Мамедли Нурай Мамедали кызы

магистрант, Московский городской педагогический университет, РФ, Москва
mamedlinuray@mail.ru

Identification and correction of dysgraphia in younger schoolchildren with impaired cognitive development

Mamedli Nurai Mamedali kyzi

Graduate student, Moscow City Pedagogical University, Russian Federation, Moscow

Аннотация. Статья рассматривает проблему дисграфии у младших школьников с нарушением познавательного развития. В ней отмечаются выявленные формы дисграфии, которые были получены в результате диагностики письма по методическим рекомендациям И. Н. Садовниковой. В статье представлен анализ письменных работ младших школьников с нарушением познавательного развития и методы коррекции дисграфии у них. Практическая значимость исследования заключается во внедрении логопедических тетрадей для коррекции дисграфии. Теоретическая значимость характеризуется в уточнении понятия «дисграфия» и в методах коррекции видов дисграфии у младших школьников с нарушением познавательного развития.

Ключевые слова: дисграфия, младшие школьники, нарушение познавательного развития, анализ, письменные работы, коррекция.

Abstract. The article explores the issue of dysgraphia in younger schoolchildren with cognitive development disorders. It highlights specific forms of dysgraphia that were identified during the assessment of writing using the methodological recommendations of I. N. Sadovnikova. The article presents an analysis of written works by younger schoolchildren with cognitive development disorders and methods for correcting dysgraphia in them. The practical significance of this research lies in the introduction of speech therapy notebooks for the correction of dysgraphia. The theoretical significance is characterized in clarifying the concept of "dysgraphia " and in methods of correcting types of dysgraphia in younger schoolchildren with impaired cognitive development.

Keywords: dysgraphia, younger schoolchildren, cognitive development disorders, analysis, written assignments, correction.

В настоящее время отмечается тенденция к росту числа детей с дисграфией, у которых наблюдается низкая успеваемость. Особенно ярко это выражено на уроках русского языка и литературы. Своевременное выявление и коррекция дисграфии является важным условием преодоления проблем, успешного овладения письменной речью. [4].

В связи с этим одной из главной задач логопедии в настоящее время является поиск приемлемых путей коррекции дисграфии.

Различные ученые в разные периоды времени высказывали свои взгляды на предпосылки дисграфии с точки зрения различных наук (Л.Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Г. А. Каше, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, И. Н. Садовникова, М. Е. Хватцев, Г. В. Чиркина другие), и на данный момент данная проблема остается актуальной для исследования.

Целью данной статьи является представление анализа дисграфических ошибок у младших школьников с нарушением познавательного развития и методических рекомендаций по преодолению дисграфии.

База исследования и контингент: исследование проводилось в Муниципальном казённом общеобразовательном учреждении школы-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, городского округа Павловский Посад Московской области, реализующая адаптированные основные и общеобразовательные программы. В исследовании приняли 14 младших школьников с нарушением познавательного развития, учащиеся третьего класса.

Младшие школьники с нарушениями познавательного развития, имеющими как необратимый (умственная отсталость) и обратный (задержка психического развития) характер, характеризуются наличием нарушений основной операционной структуры, которая составляет основу письма [2]. Отсутствие развитого слухового, визуального и кинестетического контроля, неточность в распознавании звуковых компонентов слов, а также нарушение работы анализаторов и психологических процессов значительно ухудшают психофизиологическую основу овладения навыками письма, что также обуславливают высокий риск дисграфии. Низкий уровень познавательной активности, медленная обработка сенсорной информации, ослабленная способность самоконтроля, дефекты интеграции анализа в направленную деятельность не позволяют младшим школьникам самостоятельно овладевать и развивать навыки письма [3].

Для организации экспериментальной работы за основу мы взяли методические рекомендации Садовниковой И. Н. Это позволяет нам выявить дисграфию и даёт возможность провести детальный анализ ошибок, а также выявить причины. Во-первых, она (методика) позволяет выявить дисграфию на ранних стадиях развития ребенка. Во-вторых, дает возможность провести детальный анализ каждой ошибки и выявить ее причины. В-третьих, по результатам диагностики возможно выявить наличие у младшего школьника определенного вида дисграфии [6].

Исследование проводилось с учащимися третьего класса. Младшие школьники с нарушением познавательного развития участвовали в констатирующем

эксперименте исследования по методике Садовниковой И. Н. В ходе исследования мы разделили диагностику на два этапа: первый этап - анализ записи под диктовку, второй этап - анализ списывания. Для оценки результатов данных мы использовали авторские критерии оценки результатов. При этом с нормальным навыком письма учащийся мог получить от 8 до 10 баллов, ребенок со средним уровнем от 4 до 6 баллов и с низким – 2-0 баллов.

В таблице 1 «Результаты навыков письма» во втором и третьем столбце описаны среднестатистические баллы результатов анализа записи под диктовку и результаты анализа списывания. В последнем столбце уровень навыка письмом. Таким образом, можно проследить уровень навыка письма у младших школьников с нарушением познавательного развития.

Таблица 1. Результаты навыков письма

№ ученика	Результаты анализа записи под диктовку	Результаты анализа списывания.	Итог/уровень навыка	
1	2.7	3.5	3.1	Низкий
2	3.3	4	3.65	Низкий
3	7	9.5	8.25	Нормальный
4	3.6	5.5	4.55	Средний
5	2.7	4.5	3.6	Низкий
6	5	3.5	4.25	Средний
7	2.7	1	1.85	Низкий
8	9.3	8.5	8.9	Нормальный
9	7	7	7	Средний
10	6	7.5	6.75	Средний
11	7	6.5	6.75	Средний
12	4.6	5.5	5.05	Средний
13	3.6	7	5.3	Средний
14	6	6	6	Средний

Успешно справиться с написанием текста под диктовку сумел один младший школьник. Семь учащихся справились со средним результатом. Шесть младших школьников показали низкий уровень навыков письма, также очень рассеянное внимание, что привело к самым низким показателям среди всех детей, участвующим в эксперименте. Показательным стало то, что при написании диктанта младшими

школьниками с нарушением познавательного развития не допускалось большое количество ошибок, однако предложения могли не связываться между собой, например, «кот» вместо «кота»; «они был» вместо «они были» и т.п.

По результатам мы видим, что успешно со списыванием справились двое младших школьников. Средний результат продемонстрировали девять учащихся. С низким уровнем – трое учеников третьего класса. При этом один из учеников полностью не справился с заданием, так как количество ошибок в списанном тексте превысило максимально допустимое – десять ошибок. Сложности возникали при списывании слов «кошка», «кошки», «крыше», «птичка», «сиди», «близко», «хитры».

Также наряду с этим установлено наличие определенных видов дисграфии у младших школьников с нарушением познавательного развития (рис. 1).

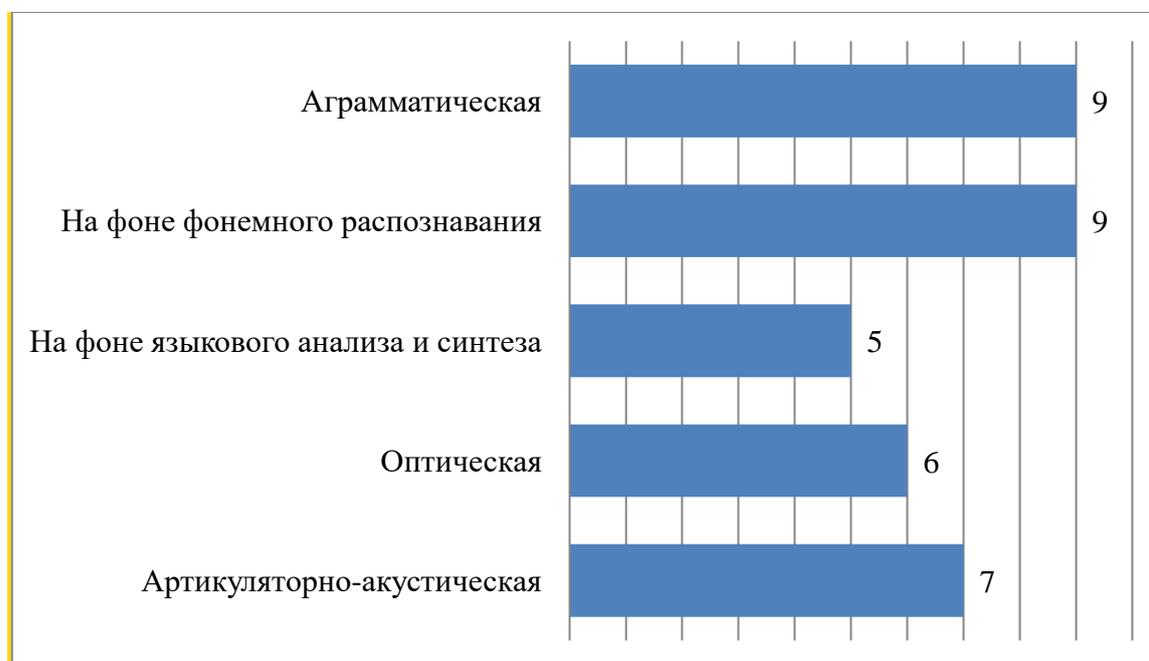


Рисунок 1. Виды дисграфии, выявленные у младших школьников с нарушением познавательного развития на констатирующем эксперименте, учащиеся.

Таким образом, можно сделать вывод, что практически у всех младших школьников с нарушением познавательного развития обнаружена дисграфия. В связи с этим мы предлагаем для дальнейшей коррекционной работы объединение некоторых младших школьников в группы, в то время как с отдельными младшими школьниками требуется проведение индивидуальной работы.

Мы предлагаем объединить младших школьников на три группы:

- ученики № 3, № 8, № 9 с аграмматической дисграфией;

– ученики № 6 и № 10 с аграмматической дисграфией и дисграфией на фоне фонемного распознавания;

– ученики № 12, № 13, № 14 с артикуляторно-акустической, оптической дисграфией и дисграфия на фоне фонемного распознавания.

Однако с учениками № 1, № 2, № 4, № 5, № 7 и № 11 необходимо использовать индивидуальную форму коррекционной работы.

Мы предлагаем авторские логопедические тетради, в которых представлена система упражнений на коррекцию формы дисграфии. Примеры упражнений на коррекцию: *аграмматической дисграфии* – «Соедини слова из левого столбика с однокоренными из правого столбика»; *оптической дисграфии* – «Спишите слова дописывая элементы букв б и д по опорным точкам»; *артикуляторно-акустической дисграфии* – «Выпишите слова с буквой [я]. Сколько звуков обозначает буква [я]?»; *дисграфии на фоне фонемного восприятия* – «Вставьте слова и обозначьте мягкие и твердые согласные перед буквами [о] – [ё]. Сравните слова по трем признакам: написанию, звучанию и значению»; *дисграфии на фоне языкового анализа и синтеза* – «Запишите предложения».

Также для коррекции дисграфии мы предлагаем использовать методики Людмилы Николаевны Ефименковой и Елены Витальевны Мазановой. В их методических пособиях достаточно подробно описана коррекционная работа по преодолению дисграфии у младших школьников [1; 5].

Таким образом, в заключении хотим отметить актуальность исследуемой проблемы. У младших школьников с нарушением познавательного развития, исходя из низкой работоспособности анализаторов и нарушения психологических процессов, вследствие чего ухудшается психофизиологическая основа овладения навыками письма, что также обуславливает, высокий риск дисграфии. В результате проведенного исследования необходимо подчеркнуть важность своевременной диагностики и коррекционной работы для овладения навыками письма. В связи с чем, мы предлагаем преодолеть специфические ошибки на письме с помощью существующих методик и наших логопедических тетрадей.

Список литературы

1. Агрис А.Р., Алмазова А.А., Алтухова Т.А. [и др.] ; Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: Научная монография / Под общей редакцией О.А. Величенковой. – Москва: ОБЩЕСТВО С ОГРАНИЧЕННОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТЬЮ "ЛОГОМАГ", 2018. – 372 с. – ISBN 978-5-905025-53-2. – EDN VNZSXO.
2. Баряева, Л. Б. Подготовка к обучению грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. СПб. : Союз, 2004. - 44 с.

3. Белякова, Л. И. Речевой онтогенез и значение гиперсензитивных периодов / Л. И. Белякова // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. М. : Московский психолого -социальный институт, 2001. — С. 7 — 14.
4. Гетьманова Н. А., Лукина И. Ю. Особенности проявления дисграфии у младших школьников с особенностями развития. Вестник Московского университета. Серия 14. 2018 г. Психология, (3), 75-88.
5. Гравицкая Е. Г., Серебрякова Н. В., Шашкина Г. Р. Неврологические основы дифференциальной диагностики речевых нарушений. Коррекционная педагогика: теория и практика. 2023. № 3 (97). с. 35-44.
6. Садовникова И. Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников. Издательство: Владос, 1997 г., 256 с.
7. Professional training of future speech therapists for work in the inclusive educational environment of a city / N. Kiseleva, N. Serebryakova, G. Shashkina, M. Skivitskaya // Education and City: Education and Quality of Living in the City : The Third Annual International Symposium, Moscow, 24–26 августа 2020 года. Vol. 98. – Moscow: SHS Web of Conferences, 2021. – P. 4004. – DOI 10.1051/shsconf/20219804004. – EDN OWRWDD.

УДК 376.42

Мансурова Э.Р. Опыт применения интерактивных технологий на комбинированных уроках при обучении школьников с интеллектуальными нарушениями.

Мансурова Эльвира Рамилевна

учитель начальных классов, ГБОУ Школа № 1392 им.Д.В.Рябинкина, г.Москва
ell.m@mail.ru

Experience of applicaion of interactive technologis at combined lessons in teaching Schoolchildren with intellectual disabilities.

Mansurova Elvira Ramilevna

elementary school teacher State Budgetary Educational Institution School No.1392
named after D.V.Ryabinkin, Moscow

Аннотация. В статье описаны авторские игровые приемы, применяемые на интегрированных уроках с использованием интерактивных технологий в практике инклюзивных и коррекционных школ в работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения. Показана роль интерактивных технологий в процессе обучения младших школьников с интеллектуальными нарушениями, предлагаются авторские игровые приемы, успешно используемые на интегрированных уроках и позволяющие через стимуляцию познавательной активности школьников повышать эффективность усвоения ими математических действий, расширять представления об окружающем мире, формировать трудовые навыки.

Ключевые слова: интерактивные технологии, интегрированные уроки, игровые приемы, младшие школьники с интеллектуальными нарушениями, обучение математике, математические действия.

Abstract. The article describes the author's game techniques used during integrated lessons involving interactive technologies, which are practiced in inclusive and learning disabilities schools when working with intellectually disabled children. The paper evaluates the importance of interactive technologies in teaching younger schoolchildren with intellectual disabilities and provides the author's game techniques, which are successfully implemented in integrated classes. Such techniques improve the efficiency of acquiring mathematical skills, expand the understanding of the world and develop labor habits by stimulating schoolchildren's cognitive activity.

Key words: interactive technologies, integrated classes, game techniques, younger schoolchildren with intellectual disabilities, mathematics learning, mathematical operations.

Организация эффективного обучения каждого обучающегося в процессе передачи информации, контроля и оценки ее усвоения, а также взаимодействие с обучающимися является целью современного образовательного процесса. Использование компьютерных технологий на уроках вызывает у детей с интеллектуальными нарушениями восторг и интерес, привлекая внимание к процессу обучения, и обеспечивает лучшее усвоение учебного материала. Многие

дефекты можно скорректировать при правильной организации жизни и деятельности, требующей включения специального обучения и воспитания. В связи с этим, в образовательном процессе необходимо использовать такие методические приемы, которые позволили бы заинтересовать каждого ребенка, привлечь его внимание к объекту изучения. Интерактивное обучение отчасти решает эту проблему, делая процесс обучения детей с интеллектуальными нарушениями увлекательным.

Интерактивная технология рассматривается современной педагогической наукой как одна из эффективных форм обучения человека на всех ступенях жизненного цикла [5]. Основным признаком интерактивных форм обучения является организация взаимодействия учащихся между собой и с учителем в форме учебных игр, где преобладает активная деятельность учащихся по изучению и усвоению ими новых знаний [2]. Создание педагогом условий, в которых учащийся будет сам открывать, приобретать и конструировать знания является основной целью интерактивного обучения. Однако не все виды интерактивных технологий можно использовать при обучении младших школьников с интеллектуальными нарушениями, т. к. их применение требует от ребенка достаточно высокого уровня развития таких процессов логического мышления, как анализ, синтез, обобщение, сравнение. Психическое и психологическое развитие детей с интеллектуальными нарушениями, свидетельствует о том, что перечисленные способности у них развиты очень слабо, поэтому следует подбирать обучающие игры и творческие задания, позволяющие в интересной и доступной форме обеспечить формирование целостной картины мира.

В современной коррекционной педагогике активно разрабатываются и используются интерактивные средства обучения. Разработаны обучающие компьютерные программы для ознакомления с окружающим миром «Лента времени», «Мир за твоим окном» [3]. Исследования и практический опыт доказали эффективность использования доски SMART board в обучении школьников с интеллектуальными нарушениями [4]. Обосновано использование компьютерных тренажеров в процессе профессионально-трудового обучения [1]. Кроме того, активно рассматриваются вопросы, связанные с применением метода проекта [2; 3].

Приведем примеры авторских приемов использования интерактивных технологий на интегрированных уроках при обучении школьников с интеллектуальными нарушениями. Все задания учитывают программно-методические ориентиры предметной области «Математика», «Естествознание», «Технология» обозначенные в требованиях ФГОС образования обучающихся с

умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Форма проведения интегрированных уроков увлекательна и нестандартна.

1. Интегрированный урок с применением графического редактора Paint

Процесс выполнения математических заданий с помощью компьютера вызывает у ребенка с интеллектуальными нарушениями интерес, превращая уроки в увлекательную игру. Ребенка знакомят с графическим редактором Paint, организуют рассматривание новых видов инструментов для рисования, цветовой палитры.

Демонстрируют прием рисования с использованием виртуального карандаша, предметов узнаваемых и доступных его пониманию. Предлагают выбрать кисть или карандаш, подобрать в палитре любимый цвет и нарисовать веселый смайлик. Проводят беседу по вопросам: «Скажи, тебе нравится улыбка твоей мамы? Покажи, как ты умеешь улыбаться или как улыбаются твои друзья? Спасибо! Теперь нам стало радостно и весело! Давай изобразим наши улыбки с помощью карандаша на экране! Нарисуем большой круг (если ребенок затрудняется в самостоятельном изображении фигуры, учитель оказывает направляющую помощь). Поставим посередине круга две большие точки (учитель поддерживает кисть ученика при работе с мышкой). А теперь, чуть ниже, нарисуем улыбку. Посмотри, какая фигурка у нас получилась? Ты знаешь, как называется такая фигурка? Верно, это смайлик. Наш смайлик будет всегда нам улыбаться, а мы улыбнемся в ответ и подарим друг другу хорошее настроение! Как ты думаешь, какие еще предметы мы можем изобразить в форме круга? Что похоже на круг?».

Учитель демонстрирует карточки с изображением предметов круглой формы и предлагает изобразить самостоятельно один из них. Можно выбрать Колобка, взяв за основу понравившийся смайлик и дорисовав ручки. Так появляются веселые герои виртуально-игрового пространства. Можно нарисовать солнышко и лучики, с помощью рисунка и закрепить тему «Луч».

Следующий этап – работа с геометрической фигурой квадрат. Предлагаем ребенку построить для героев (Колобка и смайлика), красивый домик. Проводится беседа: «Расскажи, куда ты так торопишься после занятий в школе? Домой. А чем ты занимаешься дома? Для чего человеку нужен дом? Вспомни, из уроков по окружающему миру, есть ли дом у домашних и диких животных? Все верно, животным тоже нужен дом».

Далее педагог предлагает рассмотреть карточку с изображением дома, составленного из геометрических фигур, выделяет и проговаривает с учащимся название каждой фигуры: «Это дом. У него есть окно, дверь, крыша. С помощью каких

геометрических фигур художник изобразил дом?» Педагог совместно с ребенком с помощью клея делает на листе бумаги из геометрических фигур аппликацию. Затем предлагает школьнику выбрать виртуальную кисть или карандаш и изобразить контур дома, окно квадратной формы, крышу треугольной формы. Педагог демонстрирует набор карточек с изображением предметов квадратной формы (будильник, платок, подушка, коробка, шахматная доска), перечисляет предметы, а затем вместе с учащимся изображает несколько предметов по выбору с помощью программы. Аналогично ребенка знакомят, а в последующем изображают геометрические фигуры прямоугольника и овала: прямоугольник – это дверь у дома или клумба для цветов, а овал – облака, озеро с рыбками.

2. Интегрированный урок с организацией творческих заданий

Учитель предлагает детям рассмотреть картинку – облако с дождем. Далее задает вопросы: «Что мы видим на картинке? На что похожи облака? Можем ли мы прикоснуться к облакам? Для чего нужны облака? Знаете ли вы, что, если внимательно рассмотреть облака, плывущие по небу, можно увидеть очень интересную сказку, а если немного пофантазировать, то и услышать ее!». Далее педагог читает сказку.

«Сказка о хмурых тучках»

Высоко-высоко в небе, где живет доброе солнце и мудрая луна, волшебные звезды, молнии и грозы, совсем рядышком с яркой радугой проплывают белые облака и серые тучки. Белые облака кажутся нам мягкими, пушистыми, словно легкие пушинки, нам хочется обнять их, прижать к себе, укрыться и уснуть. А серые тучки всегда хмурятся, как будто предупреждают нас, что вот-вот они расплачутся и слезы-дождевики будут капать на землю. Знаете ли вы, что в серых хмурых тучках живет дождик? А что такое дождик? Это капельки воды. В каждой хмурой тучке по 10 капелек-единиц. И все мы знаем, если единиц 10, то такая тучка превращается в десяток.

Далее учитель прикрепляет на доску изображение одной тучки и проговаривает, что одна тучка – это один десяток, в которой живут 10 капелек-единиц.

Учитель предлагает учащимся выполнить творческое задание. Для дальнейшей работы необходимы картон синего цвета, клей и ножницы. Педагог проводит инструктаж по технике безопасности при работе с ножницами и клеем. Затем школьники под контролем педагога обводят на картоне шаблон облака и капелек. Вырезают их по контуру. Работу по выполнению заготовок можно разделить на

несколько этапов. По завершении у каждого школьника должен появиться набор, состоящий из 10 тучек и 100 капелек (можно привлечь к процессу изготовления капелек родителей). Тучки и капельки «живут» в отдельных домиках-конвертах, всего их 10 штук

Тучки и капельки используются как счетный материал при решении примеров на сложение и вычитание в пределах 100. Педагог напоминает, что 1 тучка – это один десяток, а 1 капелька – это одна единица. В каждой тучке живет 10 капелек – это один десяток.

Далее педагог организует игру «Хмурые тучки», где одна тучка – это один десяток, две тучки – два десятка, три тучки – три десятка. Педагог спрашивает учащихся о том, как получить число 11, и проговаривает, что число 11 это один десяток и одна единица. При этом на парту выкладывают одну тучку и одну капельку.

Как получить число 16? Проговаривают, что число 16 это один десяток и 6 единиц. Выкладывают на парту одну тучку и шесть капелек.

Далее пробуют решать примеры вида: $45+3$, $32+4$, $56+5$ и т. п. Где 4 десятка, это четыре тучки, а 5 единиц – 5 капелек + 3 единицы – 3 капельки = 4 тучки и 8 капелек = число 48.

Игровой прием «Хмурые тучки» не вызывает у младших школьников с интеллектуальными нарушениями трудностей. Составление и решение примеров с помощью тучек и капелек вызывает интерес и восторг, облегчая процесс вычисления. Младшие школьники используют наглядный счетный материал, который удобен, прост и понятен в использовании.

3. Интегрированный урок с применением интерактивной доски

Педагог предлагает детям просмотреть видеосюжет по теме «Транспорт» и проводит беседу по увиденному сюжету, напоминая технику безопасности на дорогах.

Учитель обращает внимание детей на то, что все регистрационные номера легковых автомобилей состоят из трехзначного числа, у каждого автомобиля свой индивидуальный регистрационный номер, а затем предлагает поиграть в игру «Новый номер у машины». При этом на экране интерактивной доски демонстрируется изображение заднего бампера трех легковых автомобилей с индивидуальным регистрационным номером, выделенным черным шрифтом. Далее в нижней части экрана появляются два регистрационных номера и учащимся предлагают самостоятельно расставить знаки на бампере автомобилей. В итоге педагог с детьми приходит к выводу, что один автомобиль остался без номера, необходимо его «выдать и зарегистрировать». Так, переходят к выполнению

следующего этапа задания – решению примеров на сложение и вычитание многозначных чисел, результат решения дублируют записью на интерактивной доске.

При изучении темы «Разрядные единицы» можно использовать игровой прием с применением интерактивной доски «Три медведя».

На интерактивной доске демонстрируют изображение героев из сказки. Предлагают вспомнить тему «Разрядные слагаемые» и соотнести число каждого разряда с героем сказки: сотни – это большой медведь Михайло Потапыч, десятки – мама медведица, а единицы – Мишутка. На экране интерактивной доски появляются числа: однозначные, двузначные и трехзначные. Задача, стоящая перед учащимися, – расставить числа под изображением каждого сказочного героя.

Опыт использования описанных игровых приемов с применением интерактивных технологий на уроках показывает не только положительных эффект в усвоении математических действий, но и позволяет повысить интерес и мотивацию к процессу обучения. Знания и приобретенные умения, полученные на интегрированных уроках с применением интерактивных технологий, позволяют детям с интеллектуальными нарушениями использовать их в повседневной жизни.

Считаем, что интерактивные технологии, используемые на уроках, открывают большие возможности для решения коррекционно-развивающих задач, особенно, когда состав класса является разноуровневым по уровню познавательных возможностей.

Разработка и проведение уроков с применением интерактивных технологий является актуальным направлением в работе с младшими школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения, повышая познавательный интерес, который проявляется в желании самостоятельно работать.

Список литературы

1. Васенков Г. В. Профессионально-трудовая подготовка умственно отсталых школьников: автореф. дис. ... докт. пед. наук. 13.00.08, 13.00.03 – М., 2006. – 53 с.
2. Каштанова С. Н., Рябчун Н. И. Проектная деятельность на уроках письма и развития речи как средство здоровьесбережения умственно отсталых младших школьников // Здоровый образ жизни и охрана здоровья: сб. науч. статей II Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Сургут, 30 марта 2018 года) / ред. сост. А. Э. Щербакова / под общ. ред. М. А. Поповой. – 2018. – С. 195-197.
3. Кукушкина О.И., Королевская Т.К., Гончарова Е.Л. Как сделать видимыми скрытые проблемы в развитии ребенка: Методическое пособие к специализированной компьютерной программе «Мир за твоим окном» / Под редакцией О.И. Кукушкиной.-М.: Полиграф сервис, 1996.-122с.
4. Рябчун Н. И., Дмитриева Е. Е. Проектная деятельность как средство социализации школьников с умственной отсталостью // Проблемы современного педагогического образования. – 2019, №65-3. – С.145-150
5. Скира Е. В. Формирование базовых учебных действий у младших школьников с легкой умственной отсталостью на уроках математики// Дефектология. – 2019. - №2. – С.5462
6. Тюрина Н. Ш. Интерактивный подход в современном специальном образовании/ В книге: Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы Коллективная монография. Под ред. Т. Г. Богдановой, Н. М. Назаровой. – М,: ЛОГОМАГ, 2013.С. 156-160.

УДК 1174.376

Никишкова П.И. Особенности усвоения предложно-падежных конструкций детьми дошкольного возраста с различными нарушениями развития

Никишкова Полина Ивановна

Магистрант кафедры логопедии института специального образования и психологии
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», РФ, г. Москва
Polina.nikishkova@yandex.ru

Features of the assimilation of prepositional and case constructions by preschool children with various developmental disorders

Nikishkova Polina Ivanovna

Master student of the Department of Speech Therapy of the Institute of Special Education and Psychology of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Moscow City Pedagogical University», Russia, Moscow

Аннотация. В статье рассматривается проблема усвоения предложно-падежных конструкций детьми дошкольного возраста с различными нарушениями развития. Определены теоретические основы формирования грамматического строя в онтогенезе, описаны специфические особенности речевой деятельности и усвоения грамматических категорий детьми с ОНР и ЗПР. Выявлены особенности усвоения предложно-падежных конструкций детьми с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития.

Ключевые слова: задержка психического развития, общее недоразвитие речи, нарушение грамматического строя, усвоение предложно-падежных конструкций.

Abstract. The article deals with the problem of assimilation of prepositional and case constructions by preschool children with various developmental disorders. The theoretical foundations of the formation of the grammatical structure in ontogenesis are determined, the specific features of speech activity and the assimilation of grammatical categories by children with ONR and ZPR are described. The features of the assimilation of prepositional and case constructions by children with general speech underdevelopment and mental retardation are revealed.

Keywords: mental retardation, general underdevelopment of speech, violation of grammatical structure, assimilation of prepositional and case constructions.

Владение устной речью как средством общения, умение выразить свои мысли и потребности с помощью речи, строить связное высказывание в различных коммуникативных ситуациях является необходимым условием успешного обучения и социализации ребенка в детском коллективе. Сформированность устной речи во многом определяется уровнем развития грамматического строя речи.

В.В. Виноградов выделяет два уровня в грамматической системе языка – морфологический и синтаксический. Морфологический уровень обеспечивает такие процессы как словоизменение и словообразование, синтаксический уровень –

сочетание слов в высказывании. Грамматические категории как совокупность грамматических значений и средств выражаются в категории, числа, падежа, времени и т.д. [1].

Предложно-падежная конструкция представляет собой функциональный комплекс предлога и падежа, где предлоги по своему грамматическому значению сопоставимы с предложными окончаниями. Предложно-падежные конструкции выражают различные значения: время, место, способ действия, причину, цель, отношение к предметам и явлениям. Наиболее часто в речи с помощью предлогов обозначаются пространственные отношения.

Формирование грамматического строя начинается в преддошкольный период и продолжается на протяжении всего дошкольного возраста, что предполагает усвоение всей сложной системы грамматических закономерностей. Исследования психологов и психолингвистов (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, А.М. Шахнарович) показывают, что овладение грамматическим строем представляет собой становление системы языка, в основе которой лежат процессы анализа и обобщения языковых явлений. Как указывает А.Г. Тамбовцева, при нормальном речевом развитии усвоение сложной системы грамматических закономерностей происходит на основе увеличения речевой практики, путем подражания речи взрослого, обобщения и закрепления грамматических правил на практическом уровне. Предпосылками овладения грамматическими категориями языка являются процессы обобщения, анализа и синтеза, а также мыслительная деятельность [11].

Усвоение предлогов происходит после усвоения флексийной системы языка, лексико-грамматические значения начинают выражаться с помощью трех составляющих – предлога, лексической основы и падежного окончания. Усвоение предложно-падежных конструкций предполагает достаточный уровень сформированности пространственных представлений.

Мы бы хотели рассмотреть особенности усвоения грамматических категорий, в частности – предложно-падежных конструкций, детьми с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития.

Одним из ведущих признаков общего недоразвития речи (ОНР) является более позднее начало речевой деятельности, наличие аграмматизмов, недостаточное фонетическое оформление речи. Свойственна бедность словаря, низкий уровень речевой активности, безынициативность в общении. С точки зрения Т.Б. Филичевой, нарушение развития речевой деятельности у детей с ОНР обуславливает специфические особенности мышления, которые проявляются в недоразвитии

словесно-логического мышления, трудностях овладения анализом и синтезом, сравнением и обобщением [13].

Ряд исследований показывает, что у детей с ОНР нарушения грамматического строя речи обусловлены ограниченными представлениями об окружающем мире (Т.Р. Тенкачева), несовершенством грамматического мышления (Е.В. Назарова), недоразвитием оптико-пространственных функций и пространственных представлений (Н.П. Рудакова, Е.Л. Малиованова). Л.В. Ковригина отмечает, что у дошкольников с ОНР нарушено усвоение предложно-падежных форм с пространственным значением, что обусловлено несформированностью морфемных операций, трудностями выбора языковых элементов для построения высказывания [3; 5; 10; 12].

Исследования Н.П. Рудаковой показали, что для детей с ОНР свойственны специфические особенности усвоения падежных форм. Ошибки понимания и употребления падежных конструкций и предлогов, с точки зрения ученого, обусловлены несформированностью оптико-пространственного гнозиса и праксиса. Ошибки в употреблении предлогов и падежей при ОНР выражаются в пропусках, заменах, искажении предлогов, неправильном употреблении падежных окончаний в косвенных падежах, что обусловлено несформированностью процессов словоизменения и низким уровнем семантического понимания предлогов [10].

Для детей с ОНР свойственна дисгармония развития морфологической и синтаксической систем языка. Это выражается в недоразвитии словообразовательных и словоизменяющих операций, ошибках употребления приставок, суффиксов, окончаний слов, в ограниченном количестве типов используемых высказываний, неумении употреблять предлоги в самостоятельной речи. Наблюдаются низкий уровень, как грамматического структурирования предложений, так и внутреннего смыслового программирования. Несформированность пространственных представлений, трудности ориентировки в пространстве, характерные для детей с ОНР, негативно влияют на формирование способности правильно употреблять предложно-падежные конструкции, выражающие эти отношения. Это проявляется в заменах и смешениях предлогов, замене падежных окончаний, пропуске предлога [4; 10].

Исследование Е.В. Назаровой показало, что у детей с ОНР имеются стойкие нарушения языковых операций и грамматического структурирования, что обусловлено незрелостью процессов речемыслительного механизма, несформированностью смысловой программы высказывания [9].

Е.М. Моисеенко указывает, что нарушения поверхностного синтаксиса характерны для детей с ОНР различного генеза, что проявляется в неспособности правильно использовать синтаксические, лексические, морфологические средства языкового оформления высказывания. В самостоятельной речи дошкольники с ОНР пользуются простыми нераспространенными предложениями, при их построении свойственны ошибки употребления падежных окончаний, предлогов, неправильное согласование слов [7].

Для детей с задержкой психического развития (ЗПР) характерны нарушения речи, внимания, памяти, мыслительных процессов, моторных функций, несформированность регуляции и саморегуляции поведения, неустойчивость эмоций, трудности в овладении учебными навыками. У детей с ЗПР речевое недоразвитие является вторичным дефектом, вследствие недоразвития аналитико-синтетической деятельности, низкого уровня познавательной и речевой активности, несформированности мыслительных операций.

Исследования Г.Е. Сухаревой позволили выделить особенности речевого развития у детей с ЗПР при неосложненном и осложненном инфантилизме. Для первой группы характерна незрелость эмоционально-волевой сферы, задержка речевого развития. Во второй группе особенности речи обусловлены как недоразвитием эмоционально-волевой сферы, так и интеллектуальной деятельности. Для речи свойственна бедность лексики и языкового оформления высказывания, ограниченное количество используемых грамматических категорий, нарушение логической связности рассказа.

Т.А. Матророва пишет, что формирование лексико-грамматического строя у детей с ЗПР характеризуется трудностями в овладении лексическими значениями слов и дифференциации их грамматических значений, что проявляется в недостатках морфологического и синтаксического оформления высказывания. С.Г. Шевченко отмечает, что нарушение познавательной деятельности у детей с ЗПР негативно отражается на формировании лексики, актуализации словаря, овладении активным и пассивным словарем. Отставание в развитии грамматического строя речи проявляется в нарушении порядка слов, значительном количестве аграмматизмов, трудностях образования и изменения слов по аналогии [6].

Для детей с ЗПР свойственны трудности ориентировки в пространстве, определении правой и левой стороны тела, неточности в определении формы и величины предметов, пространственных отношений между ними, невозможности их вербального выражения. Фрагментарность и недостаточное структурное оформление

высказывания у детей данной категории сочетается с бедностью и неадекватностью при употреблении предложно-падежных конструкций, обозначающих пространственные отношения. Несформированность пространственных представлений у детей с ЗПР проявляется в резком несоответствии между пониманием пространственных понятий и возможностью их вербального обозначения, неспособности выстраивать и понимать логико-грамматические конструкции, отражающие временные, сравнительные и пространственные отношения [10].

Как подчеркивает С.В. Зорина, в основе нарушений грамматического строя у детей с ЗПР лежат трудности усвоения грамматических значений, а также формально-языковых средств их выражения в процессе восприятия и порождения речи. В структуре дефекта преобладает нарушение семантического уровня морфологической системы языка. Недоразвитие аналитико-синтетических процессов является ведущим механизмом нарушения в процессе усвоения морфологических структур. Дошкольникам с ЗПР трудно анализировать и сравнивать грамматические формы, выделять морфемы, определять их значение, выделять и обобщать словоизменительные и словообразовательные правила, использовать их в процессе построения самостоятельного высказывания. Дошкольники с трудом овладевают формами косвенных падежей существительных множественного числа, допускают ошибки при употреблении падежных форм единственного числа, сложных и простых предлогов.

Несформированность словообразовательных процессов у детей с ЗПР проявляются в нарушении выделения, обобщения и дифференциации значений словообразовательных аффиксов, трудностях анализа, сравнения и определения различий в значении родственных слов, неумении пользоваться словообразовательными моделями. Трудности словообразования проявляются в недостаточном усвоении моделей, сложных по семантике, например, существительных со значением вместилища, притяжательных, относительных и качественных прилагательных, сравнительной степени прилагательных. Затруднено словообразование глаголов противоположного значения, образование глаголов со значением начала и конца действия.

У детей с ЗПР не сформированы многие модели синтаксической структуры предложения, синтаксический уровень «чувства языковой нормы», отмечается неумение дифференцировать правильные и неправильные предложения. При исследовании синтаксической структуры предложения, В.В. Морозовой было

выявлено, что наибольшие затруднения у детей с ЗПР вызывают словосочетания прилагательного и существительного среднего рода, предложно-падежные конструкции, формы родительного падежа, а также логико-грамматические конструкции, выражающие пространственные отношения. При построении предложно-падежных конструкций у дошкольников с ЗПР отмечается пропуск предлогов, замена предлогов союзом *и*, что говорит о непонимании семантики предложения, неточном понимании значений предлогов [8].

Т.А. Матросова указывает, что дети при составлении связного высказывания с ЗПР не всегда способны достроить смысловую программу предложения, имеются трудности выбора нужной лексемы, пропуски или замены отдельных слов, упрощение конструкции предложения [6].

Обобщив вышесказанное, можно сделать вывод о том, что усвоение предложно-падежных конструкций является необходимым условием полноценного формирования грамматического строя речи. Для детей с различными нарушениями развития характерен замедленный темп овладения морфологической и синтаксической системой языка, что проявляется в стойких специфических ошибках в устной речи. Изучение проблемы усвоения различных грамматических категорий детьми с различными нарушениями развития, а также поиск эффективных методов и приемов логопедической работы с ними позволит наметить эффективные пути решения имеющихся проблем в рамках дифференцированного подхода, в зависимости от структуры нарушения.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Современный русский язык. Морфология. / В.В. Виноградов. – М.: Просвещение, 2012. – 519 с.
2. Зорина С.В. Логопедическая работа по дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 1998. – 349 с.
3. Ковригина Л.В., Леонтьева А.И. Выявление готовности к морфологической системности у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи // Образование от "А" до "Я". – 2022. – №4. – С. 53-56.
4. Лалаева Р.И., Разживина Н.В. Соотношение нарушений познавательной деятельности, устной и письменной речи у младших школьников с дисграфией // Социально-гуманитарные знания. – 2016. – № 10. – С. 120.
5. Малиованова Е.Л. Формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные отношения, у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 202 с.
6. Матросова Т.А., Камардина Е.К. Развитие семантики как профилактика дислексии у детей с общим недоразвитием речи // ПРОчтение: дислексия в XXI веке: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. – 2020. – С. 150-156.

7. Моисеенко Е.М. Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2002. – 216 с.
8. Морозова, В.В. Состояние синтаксической структуры предложений у детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / В.В. Морозова, М.В. Евстратова // Специальное образование: материалы XIII международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 143-145.
9. Назарова Е.В. Формирование лексико-грамматической организации речевого высказывания у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2000. – 196 с.
10. Рудакова Н.П., Гореленко Ю.А. Исследование грамматического строя речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2021. – №3 (72). – С. 147-150.
11. Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1983. – 199 с.
12. Тенкачева Т.Р. Формы организации работы по формированию грамматического строя речи у детей, обучающихся в условиях инклюзии // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 490-495.
13. Филичева Т.Б. Коррекция нарушений речи: программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, А.В. Лагутина. – М.: Просвещение, 2017. – 204 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 37.013

Попова Г. А., Сабирзянов Р. Н. Внеурочная деятельность по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни учащихся сельской школы

Попова Галина Александровна

канд. биол. наук, доцент кафедры медико-биологических дисциплин
Вятский государственный университет, РФ, г. Киров
popovagalyna@rambler.ru

Сабирзянов Ранур Нилович

магистрант факультета физической культуры и спорта, Вятский государственный университет, РФ, г. Киров
stud104993@vyatsu.ru

Extracurricular activities on the formation of culture of healthy and safe lifestyle of rural school students

Popova Galina Aleksandrovna

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor
Vyatka State University, Russian, Kirov

Sabirzyanov Ranur Nilovich

Master's Degree student of the Faculty of Physical Culture and Sports
Vyatka State University, Russian, Kirov

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования культуры здорового и безопасного образа жизни учащихся сельской школы. В связи с недостаточным количеством часов урочной деятельности актуальным становится правильно организованная внеурочная деятельность, направленная на формирование здорового и безопасного образа жизни. Условия сельской школы отличаются от городских и имеют свои особенности, поэтому внеурочная деятельность должна строиться с учетом опасностей данной среды. Представлены мероприятия по организации внеурочной деятельности сельской школы. Показаны результаты исследования и определена их эффективность.

Ключевые слова: методика обучения, учащиеся, внеурочная деятельность, здоровый образ жизни, безопасный образ жизни

Abstract. The article deals with the problem on the formation of culture of healthy and safe lifestyle of rural school students. Due to the insufficient number of hours for lesson activities, properly organized extracurricular activities aimed at the formation of a healthy and safe lifestyle become relevant. The conditions of rural schools differ from urban schools and have their own peculiarities, so extracurricular activities should be organized taking into account the dangers of this environment. Events to organize extracurricular activities of rural

school are presented. The results of the research are shown and their effectiveness is determined.

Keywords: teaching methods, students, extracurricular activities, healthy lifestyle, safe lifestyle

Введение. Более половины школьников имеют отклонения в состоянии здоровья. К окончанию школы уровень здоровья учащихся еще больше снижается, что отражается в дальнейшем на успешности обучении, и в целом ухудшает качество жизни подрастающего поколения. Причинами нарушений здоровья являются как интенсификация процесса обучения, так и нарушение условий здорового образа жизни [1, с. 84; 2, с. 34, 36].

Высоким является уровень травматизма, особенно среди подростков, который составляет 174–176 человек на тысячу детского населения [3]. Анализ статистических данных по Малмыжскому району Кировской области также показывает рост детских травм и заболеваний: за последний год он вырос на 2%. В селе Рожки Малмыжского района количество школьников, обратившихся в медицинское учреждение вследствие различных повреждений, за последний год стало на 3% больше. Основными причинами травм детей и подростков становится нарушение или несоблюдение учащимися правил безопасного поведения, недостаточная учебно-просветительская работа, малочисленность профилактических мероприятий среди учащихся [4, с. 76].

Здоровье подрастающего поколения определяется многими факторами, в том числе отношением детей и подростков к своему здоровью, соблюдением правил безопасного поведения.

В соответствии с ФГОС определенный вклад в формировании безопасного образа жизни детей и подростков должна обеспечивать образовательная деятельность, в том числе внеурочная. Основным школьным предметом, на котором формируются знания, умения и навыки по здоровому и безопасному образу жизни учащихся, является предмет основы безопасности жизнедеятельности. Из-за недостаточного количества часов урочной формы обучения учитель не всегда имеет возможность сформировать высокий уровень здорового и безопасного образа жизни каждого учащегося. В этом случае формированию необходимого ценностного отношения к здоровью, выработке навыков безопасного поведения подрастающего поколения должна способствовать внеурочная деятельность. Задача учителя и всего педагогического коллектива образовательного учреждения – находить эффективные пути решения данной проблемы [5, с. 128; 6, с. 182].

Важным результатом урочной и внеурочной деятельности является осознание учащимися ценности здоровья и безопасности, а также проявление самостоятельной активности для соблюдения правил безопасного поведения, сохранения здоровья [2, с. 34; 7, с. 149]. Формы и методы внеурочной деятельности определяются многими факторами: целями, содержанием и закономерностями формирования культуры здорового и безопасного образа жизни. При организации внеурочных мероприятий необходимо учитывать интересы обучающихся, индивидуальные особенности и личностные качества детей и подростков, помогающие сформировать необходимые знания и навыки защищенности от опасностей разного характера. При разработке внеурочной деятельности важным является учет условий, в которых расположена школа, где проживают учащиеся [6, с. 182; 8, с. 33, 36–37].

Особенностями сельской школы, что влияют на организацию внеурочной деятельности, являются: ограниченность учащихся в возможности выбора мероприятий по интересам, посещения различных кружков и спортивных секций, музеев; замкнутость социального пространства, удаленность школы от культурных центров, недостаточность материальной базы, учителей, в том числе с высшим образованием. Определенное влияние может оказать малочисленность классов сельской школы, имеющее как положительные, так и негативные стороны. Организация внеурочной деятельности на селе должна строиться с учетом всех особенностей, что требует соответствующего подхода [8, с. 39; 9; 10, с. 146].

Внеурочная деятельность школы сельской местности должна быть организована с учетом тех опасностей, с которыми могут встретиться школьники. Возможность возникновения бытовых и природных пожаров, близость лесных массивов (опасные животные и растения), опасности на воде, сельскохозяйственный инвентарь и техника, особенности жизненного уклада на селе, специфических рисков определяют и диктуют тематику как предмета ОБЖ, так и внеурочной деятельности.

Внеурочная деятельность по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни может проходить в разных вариантах и формах [8, с. 37; 10, с. 144; 11, с. 49-50; 12, с. 21]. Как в сельских, так и в городских школах для учащихся разрабатываются различные внеурочные виды и формы деятельности: исследовательская, проектная, краеведческая, кружковая работа, спортивные секции, факультативы, дни здоровья, экскурсии, конкурсы, беседы, творческие занятия и др. Внеурочная деятельность может проводиться в индивидуальной и групповой формах. Она помогает раскрыть потенциал учащихся, повысить мотивацию к познавательной

активности, способствует развитию самостоятельной, здоровой, творческой личности, в каких-то случаях просто – занятости детей.

При правильной организации внеурочной деятельности особенности сельской местности и сельской школы могут быть хорошими помощниками в формировании здорового и безопасного образа жизни учащихся.

Цель нашей работы – оценить эффективность проведения внеурочных мероприятий по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни учащихся сельской школы.

Методика исследования. Экспериментальной базой исследования стало Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа» села Рожки Малмыжского района Кировской области. Количество испытуемых, участвующих в эксперименте, составили 16 обучающихся 7 класса (ЭГ). Контрольная группа (КГ) представлена обучающимися 7 класса Муниципального казенного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 2 города Малмыж в количестве 18 человек.

После изучения научно-методической литературы по теме исследования в группах были проведены два анкетирования: «Определение общего уровня сформированности культуры здорового образа жизни школьников» (Н.С. Гаркуша), «Определение уровня сформированности культуры безопасного поведения учащихся» (К.С. Обухова). По сумме набранных баллов определяли уровень сформированности культуры здорового и безопасного образа жизни учащихся: низкий, средний, высокий.

Исходя из результатов входного контроля, были разработаны внеурочные мероприятия для учащихся экспериментальной группы, направленные на формирование культуры здорового и безопасного образа жизни:

1. Ежедневная утренняя зарядка, которая проводилась за 15 минут до первого урока в школьном спортивном зале продолжительностью 5–7 минут, включающая 8–10 общеразвивающих упражнений. Зарядка проводилась на протяжении всего педагогического эксперимента.

2. Беседа с элементами практической направленности «Стресс. Как бороться со стрессом?». Мероприятие включало три части: первая – теоретическая справка о стрессе, его видах и влиянии на организм человека; вторая часть включала обзор методов и способы борьбы со стрессом, третья часть – практическая, где были отработаны с учащимися игровые и другие способы борьбы со стрессом.

3. «День здоровья» в форме игры по станциям. Игра проводилась на пришкольной территории и состояла из прохождения 8 станций с различными заданиями: спортивная эстафета, наложение повязок, изображение знаков дорожного движения, викторина о здоровом образе жизни, составление алгоритмов поведения при различных опасных ситуациях. Вопросы в викторине и в правилах поведения составлены с учетом опасностей сельской местности и результатов анкетирования.

4. Классный час с участием сотрудников МЧС, ГИБДД, цель которого – повышение уровня культуры безопасного поведения учащихся. Тема классного часа обусловлена пожароопасным периодом, правилами поведения при пожаре, предупреждением возникновения пожара. Кроме того, сотрудники МЧС рассказали о правилах поведения по профилактике клещевых инфекций, оказании помощи при укусе клеща. Сотрудник ГИБДД напомнил о правилах дорожного движения, о мерах наказания за их нарушение. После беседы проведена практическая часть с демонстрацией применения огнетушителей.

5. Интеллектуальная игра «Здоровье и безопасность» в формате знаменитой телепередачи «Своя игра». Категории вопросов включали: здоровый образ жизни, вредные привычки, безопасность, правила поведения, основные понятия; вопросы были представлены теоретического и практического характера. После ответов учащихся на вопросы им были продемонстрированы правильные ответы с последующим обоснованием и обсуждением.

В контрольной группе мероприятия проводились согласно календарно-тематическому планированию школы: весенний кросс; классный час «Безопасные каникулы»; кружок по ОБЖ «Основы оказания первой помощи»; день здоровья для учащихся среднего звена.

После проведения внеурочных мероприятий для выявления изменений уровня сформированности культуры здорового и безопасного образа жизни было организовано повторное анкетирование учащихся контрольной и экспериментальной групп.

Для объективности оценки степени достоверности полученных данных по оценке уровня сформированности здорового и безопасного образа жизни использован метод математической статистики U-критерия Манна-Уитни при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Экспериментальная часть. Констатирующий эксперимент показал отсутствие достоверных различий между учащимися контрольной и

экспериментальной группа по уровню сформированности здорового и безопасного образа жизни (табл. 1).

Таблица 1. Результаты констатирующего эксперимента учащихся на определение уровня сформированности культуры здорового и безопасного образа жизни

Уровень	Сформированность культуры здорового образа жизни (процент учащихся)		Сформированность культуры безопасного образа жизни (процент учащихся)	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Высокий	0	0	12	0
Средний	61	50	55	56
Низкий	39	50	33	44

Путем анкетирования выявлено, что значительная часть учащихся (табл.1) имеет только элементарные знания о здоровье, неполное понимание важности сохранения, укрепления здоровья и ведения здорового образа жизни; частичное овладение практическими навыками сохранения и приумножения здоровья, слабую готовность к взаимодействию со взрослыми, в том числе и с родителями, в вопросах сохранения и укрепления здоровья; в мероприятиях, пропагандирующих здоровый образ жизни, участвуют нерегулярно. Теоретические знания в области безопасного поведения в большей степени поверхностные, нечеткие, ответы на вопросы анкеты неполные, несмотря на правильное описание алгоритмов поведения в опасных ситуациях, объяснить и обосновать учащиеся их не могут.

Таким образом, результаты входного анкетирования выявили недостаточный уровень сформированности здорового и безопасного образа жизни учащихся, что указывает на необходимость проведение дополнительных мероприятий.

Формирующий эксперимент продолжался в течение 5 недель. В течение всего экспериментального периода ежедневно проводилась утренняя зарядка с учащимися экспериментальной группы. Другим мероприятием стала беседа с элементами практической направленности «Стресс. Как бороться со стрессом?». Мероприятие было решено провести, так как большинство учащихся на вопрос анкеты «Какое у вас самочувствие» ответили «Удовлетворительное», и указали, что часто испытывают стресс. Мероприятие включало практическую часть, которая представлена играми и тренингами.

В мероприятии «День здоровья» в форме игры по станциям принимала участие не только экспериментальная группа, но и учащиеся 5, 6 классов. После подведения итогов игры определены победители в пяти номинациях, которым были вручены грамоты на школьной линейке.

На третьей неделе практики проведен классный час с участием сотрудников МЧС, ГИБДД. Дети проявляли интерес, активно задавали вопросы, вступали в диалог с гостями. Учащимся были продемонстрированы разновидности огнетушителей и их применение. Дети получили памятки по профилактике клещевых инфекций и оказанию помощи при укусе клеща. В конце мероприятия проведена рефлексия с учащимися.

Последним мероприятием была интеллектуальная игра «Здоровье и безопасность» в формате телепередачи «Своя игра», которая представлена теоретической и практической частью. Мероприятие завершилось награждением победителей. При проведении мероприятий учащиеся проявили интерес и активность.

После проведения экспериментальных мероприятий повторно проведены анкетирования на определение уровня сформированности культуры здорового и безопасного образа жизни учащихся контрольной и экспериментальной групп с целью оценки эффективности проведенных мероприятий.

Получено, что в контрольной группе количество учащихся с низким уровнем сформированности здорового образа жизни снизилось на 22%, со средним – повысилось на 6%, с высоким – повысилось на 16%. Данные экспериментальной группы оказались следующими: произошло снижение количества учащихся с низким уровнем на 44%; количество учащихся со средним уровнем повысилось на 7%; с высоким уровнем – на 38% (рис.1). Изменения уровня сформированности учащихся КГ несмотря на положительную динамику были статистически не достоверными.

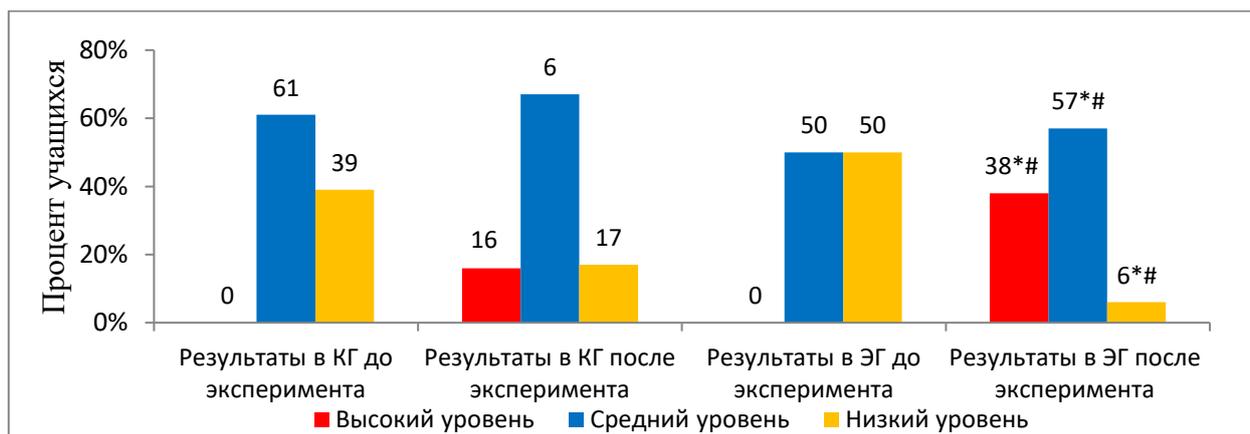


Рисунок 1. Уровень сформированности культуры здорового образа жизни учащихся КГ и ЭГ до и после эксперимента (* – различия достоверны с данными входного анкетирования; # – различия достоверны с данными КГ; изменения достоверны по критерию Манна-Уитни,

$p \leq 0,05$)

Повышение уровня сформированности культуры здорового образа жизни учащихся экспериментальной группы были статистически достоверными. Получено, что эмпирическое значение U-критерия Манна-Уитни равно 46, что меньше $U_{кр}=83$ ($p<0,05$). Сравнительный анализ уровня сформированности культуры здорового образа жизни учащихся контрольной и экспериментальной групп после проведенного эксперимента показал статистически значимые различия между группами. Получено, что эмпирическое значение U-критерия Манна-Уитни равно 75, что меньше $U_{кр}=95$ ($p<0,05$). Внеурочные мероприятия по формированию здорового образа жизни учащихся экспериментальной группы оказались эффективнее мероприятий, проводимых в КГ.

Рассмотрим результаты изменения уровня сформированности безопасного уровня жизни учащихся контрольной и экспериментальной групп (рис.2).

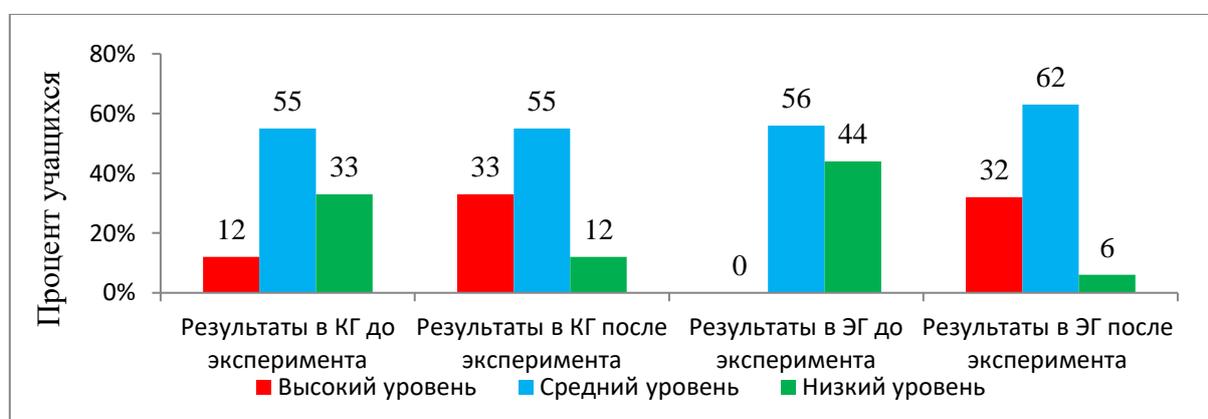


Рисунок 2. Уровень сформированности культуры безопасного образа жизни учащихся КГ и ЭГ до и после эксперимента

Получено, что после проведенных мероприятий в контрольной группе учащихся с низким уровнем сформированности безопасного образа жизни снизилось на 21%, со средним – не изменилось, с высоким – повысилось на 21%. При повторном анкетировании в экспериментальной группе выявлено, что учащихся с низким уровнем стало меньше на 38%, со средним уровнем увеличилось на 6%, с высоким – на 32% (рис.2). Несмотря на повышение уровня сформированности безопасного образа жизни учащихся КГ и ЭГ различия по критерию Манна-Уитни оказались статистически не значимыми, что можно объяснить непродолжительным сроком исследования.

Выводы. Анализ литературы по изучению здорового и безопасного образа жизни и проведенный педагогический эксперимент указывают на недостаточный уровень сформированности здоровьесбережения и безопасного поведения школьников и на необходимость проведения мероприятий для решения данной проблемы в рамках внеурочной деятельности. В сельских школах формирование

здорового и безопасного образа жизни должно строиться с учетом тех особенностей, которые характерны для конкретной местности и условий. Разработанные экспериментальные внеурочные мероприятия: беседа с элементами практической направленности «Стресс. Как бороться со стрессом», классный час с участием сотрудников МЧС, день здоровья в форме игры по станциям, интеллектуальная игра «Здоровье и безопасность оказали положительное влияние на изменение уровня здорового и безопасного образа жизни учащихся 7 класса. Внеурочная деятельность по ОБЖ должна иметь практическую направленность, дополняться встречами с представителями различных служб и ведомств, обеспечивающих безопасность жизнедеятельности граждан и Российской Федерации, быть непрерывной, носить системный характер.

Список литературы

1. Дымова И.А., Кароян А.А. Медико-социальные проблемы здоровья школьников по результатам анкетирования // Пермский медицинский журнал. 2019. Том XXXVI, № 5. С. 83–87.
2. Филькина О.М., Кочерова О.Ю., Малышкина А.И. и др. Информированность и отношение подростков к здоровому образу жизни // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2022. № 30 (1). С. 33.–38.
3. Уровень детского травматизма в России стабилен, но сами травмы стали тяжелее [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://interfax-russia.ru> (дата обращения 1.09.2023).
4. Головкин О.В. Структура детского травматизма и оценка санитарно-просветительной работы по его профилактике // Оренбургский медицинский вестник. 2020. №1 (29). С. 73–76.
5. Корчагина Т.А. Формирование познавательной компетенции обучающихся во внеурочной деятельности по основам безопасности жизнедеятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-4. С. 124–128.
6. Чикенева И.В., Купцова В.Г. Подготовка обучающихся общеобразовательных организаций к обеспечению личной безопасности в повседневной жизни // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-2. С. 181–184.
7. Неретина Т.Г., Мельникова М.Л., Ягодинцева Т.Ю. Организация внеклассных мероприятий по формированию у младших школьников культуры здорового и безопасного образа жизни // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 11-1 (50). С. 146–150.
8. Жигулева Л.Ю. Сущность и педагогические возможности внеурочной деятельности в сельской малочисленной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-3. С.33-39.
9. Торохов В.Е. Формирование здорового образа жизни у школьников в сельских школах // Academy. 2022. № 2(73). С. 60–63.
10. Щеклеина Н.Г., Козьминых Н.В. Организация учебно-исследовательских и природоохранных проектов во внеурочной деятельности сельской школы // Исследователь/ Researcher. 2022. № 1-2. С. 144–155.
11. Прохорова В.С. Особенности организации внеурочной деятельности подростков в современных условиях // Вестник магистратуры. 2019. № 2-1(89). С. 49–51.
12. Рожкова Е. М. Основные положения организации внеурочной деятельности // Пермский педагогический журнал. 2014. №5. С.21–26.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377

Антоненко Е.А. Комбинированный урок как форма обучения дисциплине «Бизнес-планирование»

Антоненко Елизавета Александровна

студентка бакалавриата, факультет экономики и управления территориями
Азово-Черноморский инженерный институт ФГБОУ ВО Донской ГАУ, РФ, г. Зерноград
elizavetta_2003@mail.ru

Научный руководитель Крылова Мария Николаевна

кандидат филологических наук, профессор кафедры «Гуманитарные дисциплины
и иностранные языки» Азово-Черноморский инженерный институт ФГБОУ ВО
Донской ГАУ, РФ, г. Зерноград
krylovamn@inbox.ru

Combined lesson as a form of teaching the discipline "Business planning"

Antonenko Elizaveta Aleksandrovna

undergraduate student, Faculty of Economics and Territorial Management, Azov-Black Sea
Engineering Institute of the Donskoy State University, Russia, Zernograd

Scientific adviser Krylova Maria Nikolaevna

Candidate of Philological Sciences, Professor of the Department of Humanities and Foreign
Languages, Azov-Black Sea Engineering Institute of the Donskoy State University
Russia, Zernograd

Аннотация. В статье рассмотрен процесс происхождения понятия «комбинированный урок», выделены особенности структуры урока. Проанализирован педагогический опыт проведения комбинированных уроков по различным дисциплинам в средних профессиональных образовательных учреждениях. Объяснена важность постановки целей занятия и подбора методов, средств обучения. С учетом всех особенностей проведения был разработан комбинированный урок как форма обучения дисциплине «Бизнес-планирование».

Ключевые слова: процесс обучения, урок, комбинированный урок, структура, организация, форма обучения, бизнес-идея, бизнес-планирование, методика проведения.

Abstract. The article examines the process of the origin of the concept of "combined lesson", the features of the lesson structure are highlighted. The pedagogical experience of conducting combined lessons in various disciplines in secondary vocational educational institutions is analyzed. The importance of delivering lesson goals and selecting teaching methods and tools is explained. Taking into account all the features of the event, a combined lesson was developed as a form of teaching the discipline "Business Planning".

Key words: learning process, lesson, combined lesson, structure, organization, form of education, business idea, business planning, teaching methods.

Одним из подходов к организации системы обучения в среднем профессиональном образовании является классно-урочная система, а основной формой организации учебного процесса – урок. Наиболее распространенным и актуальным типом урока является комбинированный, характеризующийся сочетанием различных видов и целей работы при его проведении.

Несмотря на свою распространенность, методика проведения такого типа урока не имеет чётко установленной организационной структуры, т.е. педагог может придерживаться любой структуры, но неизменным остается сочетание различных элементов урока. «Комбинированность» частей занятия осуществляется на основе технологического подхода, т.е. системной и научно подтвержденной деятельности преподавателя.

Цель исследования – рассмотреть комбинированный урок как одну из форм обучения дисциплине «Бизнес-планирование» для обучающихся образовательной организации СПО.

Методы исследования:

- изучение и анализ научной, учебной и методической литературы;
- описательный метод разнообразных явлений методики преподавания дисциплины (методов, форм и средств обучения);
- метод анализа и синтеза;
- эмпирический метод: анализ деятельности педагогов-практиков.

Содержание образования становится достоянием личности только в процессе её собственной активной деятельности, которая строится на конкретном учебном материале и должна быть организована и оформлена. Следовательно, возникает такое понятие как **форма обучения**, представляющее собой промежуток времени, в течение которого обучающиеся усваивают учебный материал с помощью управляющей деятельности педагога [6, с.132].

Наибольшую известность получили три основные организационные формы обучения: индивидуальная, классно-урочная и лекционно-семинарская системы [4, с.73].

Суть классно-урочной системы состоит в том, что обучающиеся одного и того же возраста распределяются по классам, работают над одним и тем же материалом, а занятия проводятся по заранее составленному расписанию [7, с.64].

Ключевым компонентом классно-урочной системы, как одним из подходов организации учебного процесса в среднем профессиональном образовании, является урок. **Урок** – форма организации учебной работы в школе и в среднем

профессиональном учебном заведении, при которой занятия проводятся по определенной программе, по твердому расписанию, под руководством преподавателя, с постоянным составом обучающихся [4, с.78]. Самым распространенным типом урока является **комбинированный**, характеризующийся комбинацией нескольких дидактических целей и видов учебной работы. На нём может сочетаться контроль знаний, формирование умений и навыков с последующим их закреплением, подведение итогов, проведение рефлексии и определение домашнего задания.

Необходимо регламентировать время урока на отдельные этапы, так как контроль знаний не может занимать половину урока, а новый материал не может излагаться в течение оставшегося времени. Следовательно, комбинированные уроки требуют точного расчета времени, подготовки на этапе планирования, что обеспечит достижение оптимальных результатов обучения [2, с.8].

Для успешной разработки комбинированного урока был проанализирован педагогический опыт преподавателей по проведению уроков комбинированного типа, а именно, Е.Н. Байлова по теме: «Назначение и типы систем охлаждения двигателя» для обучающихся первого курса с использованием технологии сотрудничества [1, с.14], О.А. Мигашкиной по теме: «Правила действия с логарифмами» [5, с.11]. И провели анализ совместной деятельности преподавателей П.В. Дубининой и Е.Б. Фокиной по проведению комбинированного урока по химии на тему: «Растворы» с использованием информационно-коммуникационных технологий [3, с.149].

Можно отметить, что структура урока в большей степени совпадает, педагог осуществляет проверку знаний, сообщает новую тему, устанавливает цели, излагает материал, обеспечивает заданиями обучающихся, проводит рефлексию и подводит итоги, т.е. устанавливается общепринятая структура, однако отличаются методы, средства и технологии обучения. На уроках по техническим дисциплинам преподаватели часто применяют практические методы обучения (решение заданий у доски), также используют демонстрационный материал (карточки-задания), проводят устный опрос, который помогает активизировать процесс мышления и развивать коммуникативные навыки. Например, на комбинированном уроке Байлова Евгения Николаевича у обучающихся, с помощью применения преподавателем метода малых групп, сформировалось умение задавать вопросы и отвечать на них, а также осуществлять взаимный контроль знаний и самоконтроль.

При разработке комбинированного урока по дисциплине «Бизнес-планирование» на тему: «Организация бизнес-планирования на предприятии» следует учесть, что важным этапом в организации педагогического процесса является планирование целей урока. Выделяются следующие образовательные цели: закрепить знания обучающихся по пройденным темам: «Теоретические основы бизнеса», «Сущность и значение бизнес-планирования в управлении предприятием»; ознакомить студентов с основными способами организации бизнес-планирования. В ходе достижения первой цели у обучающихся закрепляются знания и формируются навыки поисковой деятельности, умения правильно систематизировать материал и выделять главное. Вторая цель формирует знания и умения в области организации бизнес-планирования, а именно, какие стадии включает данный процесс, условия и стадии его реализации, способ представления бизнес-плана.

Развивающие цели обозначают то, что в процессе усвоения знаний происходит развитие обучаемого во всех направлениях: речи, мышления, сенсорной и двигательной, эмоционально-волевой. Следовательно, была выдвинута одна из развивающих целей: развивать творческую активность, инициативность, навыки поисковой и умственной деятельности в решении профессиональных задач. Данная цель направлена на применение и усовершенствование творческих способностей, творческого мышления в решении поставленной задачи педагогом по созданию и продвижению бизнес – идеи. Инициативного подхода в создании собственного товара или услуги, с помощью которого и происходит постоянное развитие навыков поисковой и умственной деятельности. Воспитывающая цель заключается в трудолюбие и чувстве ответственности за порученное дело. Воспитать трудолюбие у обучающихся не только в физическом плане, но и в умственном.

Первый этап урока характеризуется, как организационный, на котором происходит проверка присутствующих на уроке, состояние кабинета, внешнего вида студентов и их готовности. Формируется настрой на успешное проведение урока.

Второй этап – актуализация пройденного материала. На данном этапе проводится актуализация знаний по ранее изученным темам: «Теоретические основы бизнеса», «Сущность и значение бизнес-планирования в управлении предприятием». Проверка знаний обучающихся осуществляется с помощью таких средств обучения, как карточки-задания. Польза в их использовании заключается в том, что это быстрый способ проверки и актуализации пройденного материала, позволяющий определить степень его усвоения обучающимися при минимальных затратах времени. Такую работу можно давать студентам на каждом уроке, так как задания

имеют среднюю степень сложности, и их количество обычно не превышает 4-5 заданий.

Пример карточек-заданий.

Карточка 1.

1. Дайте определение понятия бизнес.

Бизнес – это

2. Назовите, какие группы людей могут стать участниками бизнеса.

3. Определите, к какому понятию относится данное определение.

_____ – это самостоятельный вид плановой деятельности, которая непосредственно связана с предпринимательством.

4. Дополните, какие еще выгоды обеспечивает формальное планирование:

- 1) заставляет мыслить перспективно;
 - 2) увеличивает возможности в обеспечении необходимой информацией;
 - 3) способствует снижению рисков предпринимательской деятельности;
 - 4) ведет к четкой координации действий всех участников бизнеса;
-

_____;

_____.

Карточка 2.

1. Напишите, что представляет собой предпринимательская деятельность.

Предпринимательская деятельность – это _____

2. Какими четырьмя свойствами наделен бизнес как система?

3. Отметьте, какие факторы оказывают благоприятное воздействие на предпринимательскую деятельность:

- повышение качества рабочей силы
- высокие налоговые ставки
- льготный налоговый режим

- организация консультативных центров
- инфляция
- рост доли сферы услуг

4. Напишите слово (или словосочетание), которое лежит в основе данного определения.

_____ – это объективная оценка собственной предпринимательской деятельности предприятия и необходимый инструмент проектно-инвестиционных решений.

На третьем этапе происходит сообщение новой темы, целей и задач урока. Для озвучивания темы урока и соответственно вытекающих из неё целей, и задач, используется такой педагогический прием, как вспомогательные вопросы – наводящие на верную мысль и заранее правильный ответ.

Пример: «Мы с вами знаем, что бизнес-планирование является неотъемлемым этапом открытия и успешного процветания любого предприятия, имеет существенное значение в управлении организацией. Но как же нужно правильно организовать данный процесс, какие факторы и условия необходимо учесть, чтобы добиться желаемого результата?»

Как вы уже догадались, тема нашего урока: «Организация бизнес-планирования на предприятии», главной целью которого является поэтапное рассмотрение организации бизнес-планирования на предприятии, также решение несколько поставленных задач: 1) рассмотреть обязательные условия для успешной организации бизнес-планирования; 2) выделить основные стадии процесса бизнес-планирования; 3) рассмотреть понятия «бизнес-идея» и «презентация бизнес-плана»; 4) изучить схему действий различных стадий реализации бизнес-плана.

На четвертом этапе происходит изложение нового материала с помощью устно словесных (лекция, беседа, объяснение) и наглядно-демонстрационных (презентация) методов обучения. Устные словесные методы обучения являются неотъемлемой частью при проведении любого вида, типы урока. Применяются на разных его этапах, но больше всего используются при изложении нового материала. Передача учебного материала осуществляется в форме лекции, не без исключения объяснения преподавателем непонятных моментов темы. Продуктивная лекция не может быть просто чтением отобранного материала, обязательно должны быть включены вопросы педагога и предположительные ответы обучающихся.

Пример: презентация бизнес-плана – это краткое изложение основных положений бизнес-плана на переговорах с инвесторами и потенциальными партнерами.

Педагог: в какой форме должна проходить презентация бизнес-плана инвесторам и что решается в ходе переговоров?

Ответы обучающихся: презентация должна проходить в форме диалога, а не лекции. В ходе переговоров происходит согласования условий и оформление договорных отношений. По результатам переговоров вносятся соответствующие коррективы в бизнес-план.

Поэтому лекция должна проходить с элементами беседы, а иногда и с дискуссией. Беседа помогает студентам лучше разобраться с изучением нового материала, так как при обмене знаниями, преподаватель может выявить пробелы в знаниях обучающихся и вовремя их восполнить. Объяснение также происходит при сообщении обучающимся о выполнении задания, где педагог подробно разъясняет все тонкости для успешного его выполнения.

Наглядно-демонстрационные методы позволяют передать большой объем информации за малое количество времени, отведенное на изучение данной темы, с помощью мультимедийной презентации. Обучающиеся получают знания, слушая рассказ, лекцию, из учебной или методической литературы, через экран, проектор в «готовом» виде, что экономично.

Знаковые системы также используются при изучении темы. Учебное теоретическое пособие «Бизнес-планирование» применяется на разных этапах урока и является помощником при изучении нового материала, выполнении заданий и в поиске ответов на вопросы преподавателя, также применяются изобразительные средства обучения, а именно, плакат со стадиями реализации бизнес-плана, который помогает при объяснении и усвоении нового материала, обеспечивает высокую степень наглядности.

Пятый этап – закрепление материала с помощью элементов деловой игры. Деловая игра – активный метод обучения, представляющий собой усложненный вид ролевой игры, с помощью которого воссоздается модель реальной производственной деятельности [6, с.274]. Благодаря такому методу обучения, у студентов воспитывается чувство ответственности, так как каждый игрок в команде принимает участие в создании ключевой бизнес-идеи, и должен нести ответственность за её успешное или провальное представление.

Обучающимся нужноделиться на две команды по шесть человек в каждой, пока студенты рассаживаются по своим местам, педагог раздает листы А4, ручки, линейки, фломастеры и рисует на доске таблицу, которую обучающимся нужно будет перечертить на листочек и заполнить.

Задача состоит в том, что обучающимся необходимо разработать одну или несколько идей, заполнить таблицу, т.е. ответить на вопросы, которые будет решать бизнес-идея, в случае, если это продукт, то на учебной доске, предварительно разделив её на две половинки, цветным мелом, нарисовать получившийся продукт совместной деятельности.

№ п/п	Бизнес – идея	Ключевые вопросы для её развития					
		Какую проблему решает идея?	Какие потребности она удовлетворяет?	Кто потребитель товара/услуг?	В чем уникальность товара/услуги?	Как может развив. товар/ услуга?	Какова реалист ич. идеи?
....
....

По истечении времени, отведенного на выполнение задания, каждая команда выходит к доске, становится рядом со своим рисунком, и в течение пяти минут должна передать необходимую, полезную информацию о получившемся товаре/услуге за столь короткое время. Преподаватель, как потенциальный потребитель продукции, должен поставить баллы за каждый ответ на ключевой вопрос для реализации бизнес-идеи. Насколько качественно, при этом понятно и доступно получится это сделать, зависит сумма выставленных баллов, также от умения подать материал, презентабельного внешнего вида продукции и степени полезности разработанной бизнес-идеи обществу. Максимальное количество баллов за каждый ответ – 5 баллов. Какая команда наберет больше баллов, та и выиграет. За первое место обучающимся выдается сертификат на получение одной пятерки по любому предмету, а за второе место – ручка и блокнот.

На данном этапе также педагогическая деятельность преподавателя не может осуществляться без наглядных пособий, включающие записи на учебной доске, направленные на зрительное восприятие информации. Учебная доска предоставляет возможность для участия в коллективной работе, развития творческих способностей, личных и социальных навыков, применяется учебная доска для демонстрации и создания продукта на этапе деловой игры, также для визуализации таблицы по составлению ключевой бизнес-идеи с помощью разноцветных маркеров, линеек.

Шестой этап – подведение итогов. Делаются выводы, что поставленная цель на сегодняшний урок была достигнута, все задачи решены. Также обобщаются все моменты тем, повторяются ключевые определения, подводящие к логическому завершению урока.

На седьмом этапе проводится рефлексия, которая также является способом для получения эмоционального отклика, где обучающимся предлагается оценить свой

вклад в общий результат урока. Преподаватель также может проанализировать свою деятельность в ходе проведения урока, так и обучающиеся могут дать справедливую оценку деятельности педагога. В данном случае студентам предлагается оценить свою активность на уроке, ответив на несколько поставленным вопросам:

- 1) Что больше всего понравилось и запомнилось вам на уроке?
- 2) Какие изменения вы бы внесли в ход сегодняшнего урока?
- 3) Сформировалось ли у вас определенное представление о таком сложном процессе, как бизнес-планирование?

Восьмой этап – озвучивание домашнего задания, для того чтобы успешно закрепить материал, обучающиеся должны ответить на вопросы в конце параграфа, а также выучить конспект лекции.

Итак, можно сделать вывод, система урока зависит от дидактических целей и задач, решаемых в процессе обучения, а также от средств обучения, имеющихся в распоряжении педагога. Средства обучения предназначены для формирования знаний, умений, навыков, повышения качества обучения, направлены на активизацию познавательной деятельности обучающихся, формирование абстрактного мышления с помощью наглядных пособий и технических средств обучения.

Выбор эффективных средств обучения должен основываться на соответствии конкретным учебно-воспитательным целям, специфике учебного материала, на выборе оптимальных методов обучения. Для того чтобы урок прошел эффективно, желательно сочетать различные методы обучения, как устные словесные (лекция, объяснение, беседа), наглядно-демонстрационные (записи на учебной доске, презентация), практические (выполнение заданий) и активные методы (элементы деловой игры). Методы обучения активно применяются преподавателями для получения наилучшего результата, как и средства обучения, роль которых состоит в интенсификации труда педагогов, позволяющей повысить темп изучения учебного материала.

Таким образом, особенности структуры данного типа урока проявляются в комбинировании различных этапов его проведения, с помощью которых можно достигнуть наилучших результатов обучения при изучении нового материала и одновременном его закреплении.

Список литературы

1. Байлов Е.Н. Методическая разработка: «Методика проведения комбинированного урока по МДК 01.01 «Устройство автомобилей». Краснодар: ГБПОУ КК Краснодарский информационно-технологический техникум, 2019. 38 с.
2. Бондарева В.И., Кудлацкая Л.В., Игнатенко О.А. Методические рекомендации «Типы и виды учебных занятий» для преподавателей по организационным формам обучения. Ачинск: КГБПОУ АМТ, 2020. 39 с.
3. Дубинина П.В., Фокина Е.Б. Групповая работа обучающихся и использование ИКТ при проведении комбинированного урока как инновационный подход в обучении дисциплин «Химия» и «Информатика» // Образование и педагогические науки в XII веке: Мат. 2-й Всерос. науч.-практ. конф. Пенза: Наука и просвещение, 2021. С. 148-150.
4. Капранова В. А. Педагогика: учеб. теорет. пособие. Минск: МГЛУ, 2020. 148 с.
5. Мигашкина О.А. Методика проведения комбинированного занятия по дисциплине «Математика». Башкортостан: ГБПОУ ДМК, 2019. 31 с.
6. Подласый И.П. Педагогика. М.: Юрайт, 2020. 576 с.
7. Саяпина Н.Н. Теория обучения: учебно-методическое пособие. Саратов: СГУ, 2021. 86 с.

УДК 371.14

Буров К.С. Исследование представлений работников образования о педагогическом мастерстве и способах его развития в системе повышения квалификации

Буров Константин Сергеевич

канд. пед. наук., доцент, доцент кафедры педагогики и психологии
Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников
образования, РФ, г. Челябинск
kos_chel@mail.ru

A study of educators' ideas about pedagogical skills and methods of its development in the system of advanced training

Burov Konstantin Sergeevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department
of Pedagogy and Psychology Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement
of Professional Skill of Educators, Russia, Chelyabinsk

Аннотация. В статье актуализируется задача ориентирования работников образования на непрерывное профессиональное развитие, в том числе в системе повышения квалификации кадров. В основу исследования положены современные представления о педагогическом мастерстве. Высказывается идея о важности популяризации идеи профессионального развития педагога с четким ориентиром на достижение педагогического мастерства. Характеризуются методы проведения и результаты исследования представлений работников образования о педагогическом мастерстве и способах его развития в системе повышения квалификации. Делается вывод о признании педагогами такой категории и их интересе к изучению позитивного опыта педагогов-мастеров. Полученные данные могут использоваться для развития системы формального и неформального повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, работники образования, непрерывное профессиональное развитие, формальное и неформальное повышение квалификации, распространение педагогического опыта.

Abstract. The article updates the task of orienting educators to continuous professional development, including in the system of advanced training. The study is based on modern ideas about pedagogical skills. The idea is expressed about the importance of popularizing the idea of professional development of a teacher with a clear focus on achieving pedagogical excellence. The methods of conducting and results of the study of the ideas of educators about pedagogical skills and methods of its development in the system of advanced training are characterized. A conclusion is made about the recognition of this category by teachers and their interest in studying the positive experience of master teachers. The data obtained can be used to develop a system of formal and informal professional development for teachers.

Key words: pedagogical skills, educators, continuous professional development, formal and informal professional development, dissemination of teaching experience.

Указ Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» инициировал целый ряд мероприятий, которые привлекли внимание общественности к высокой социальной значимости профессии педагога. В течение 2023 года были реализованы меры, поддерживающие престижность и социальный статус педагогического работника: выражалась поддержка педагогов на различных официальных мероприятиях; осуществлялись проекты, поддерживающие мобильность педагогов; получили признание инициативы, в части распространения инновационных практик наставничества в общем и дополнительном образовании. Подобные мероприятия стимулируют педагогов к повышению качества образования и получению новых результатов, находящих признание в обществе. Возможность такого признания закреплена в нормативных актах. Например, в документах, определяющих порядок проведения аттестации педагогических работников общеобразовательных организаций, определены критерии достижения квалификационных категорий. При этом, данный документ не ограничивает возможности профессионального развития, а определяет перспективы и направления данного процесса. Очевидно, что признание профессиональной квалификации, является основанием для определения направлений дальнейшего профессионального развития работников образования. С этой точки зрения стоит обратить внимание на ориентиры, характеризующие высокий профессионализм отечественных педагогов.

В общественном сознании и научной литературе закрепились такая характеристика степени развития педагога как педагогическое мастерство. О необходимости наличия этого качества у педагогов высказывались выдающиеся деятели отечественной педагогики (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.). В научных работах И.П. Андриади [1], И.А. Зязюна [2], С.Д. Якушевой [3] и др. исследуется и характеризуется описывающие содержание и структуру педагогического мастерства как важного профессионального качества учителя. Достаточно интересным представляются взгляды современных ученых на такое качество педагога. Так, В.А. Карпов рассматривает формирование педагогического мастерства в качестве основания эффективности профессиональной деятельности педагога. Интересной является мысль автора о педагогическом мастерстве как ступени профессионального развития. Как точно подметил исследователь, педагогическое мастерство обеспечивает готовность учителя к решению педагогических задач в независимости от изменяющихся социальных условий [4]. Как отмечают С.В. Тетина, Ю.В. Гутрова и Н.О. Николов, подобная готовность

обеспечивается, в том числе, наличием индивидуального методического стиля деятельности [5]. Действительно, педагог-мастер, применяя свои навыки, востребован учениками разных поколений, успешен на протяжении всей своей профессиональной деятельности. Другие исследователи обращают внимание на способы развития исследуемого качества. Так, А.А. Ковшова в качестве инструмента профессионального развития педагога представляет конкурсы профессионального мастерства. Наряду с очевидным стимулом для повышения квалификации педагога, такие конкурсы предъявляют вполне определенные критерии и определяют показатели профессионализма педагога [5]. Т.В. Калинина, Н.В. Бусарова, Н.В. Гусева пишут о том, что профессиональное мастерство является результатом развития педагога. Для этого необходимо использовать ресурсы повышения квалификации педагогических работников. Например, в системе дополнительного профессионального образования организуются центры профессионального мастерства, разворачивается внутриорганизационное обучение [6]. В работе Н.О. Николова предлагается развивать профессиональное мастерство педагогов посредством вовлечения их в деятельность научно-исследовательских коллективов, функционирующих в рамках инновационной деятельности образовательных организаций [6; 7].

Таким образом, педагогическое мастерство характеризует сложившегося педагога, деятельность которого может служить ориентиром для коллег, источником позитивного опыта профессиональной деятельности. Вместе с тем, это результат развития личностных качеств и установок, освоения психолого-педагогических знаний и умений, становления индивидуального методического стиля деятельности. Именно эти свойства позволяют учителю обеспечивать высокий уровень качества образования и получать признаваемые результаты. Наличие таких сотрудников является стимулом для развития всего педагогического коллектива, условием расширения круга интересов, источником знакомства с современными образовательными технологиями и педагогическими практиками.

Ориентирование на достижение профессионального мастерства является одной из задач системы повышения квалификации педагогических кадров. С этой точки зрения интересно выявить мнение самих педагогов о педагогическом мастерстве современного учителя, возможностях его развития у самого педагога, способах совершенствования собственной педагогической деятельности.

С этой целью нами было проведено исследование среди педагогических работников общеобразовательных организаций Челябинской области. Методом

проведения исследования стал опрос, проводимый с применением цифровых технологий. Основным критерием являлись представления о педагогическом мастерстве, наличие исследуемого качества у реальных представителей педагогической профессии, степень развития элементов педагогического мастерства и педагогической техники, отношение к возможностям и способам развития профессионального мастерства в системе формального и неформального повышения квалификации педагогических кадров. На основании данных критериев была разработана анкета, включающая закрытые и открытые вопросы. Выборку составили 224 педагога таких категорий как: учителя-предметники, методисты, педагоги дополнительного образования. Представим полученные результаты.

Первый вопрос предполагал воспроизведение представлений о педагогическом мастерстве как о профессиональном качестве педагога. Ответ на данный вопрос показал, что 42,8 % респондентов могут уверенно называть основные характеристики педагогического мастерства или признаки его наличия у педагогического работника. Интересно, что 27,3 % участников опроса связывают профессиональное мастерство с каким-либо одним доминирующим качеством, чаще всего с профессиональной компетентностью или владением методами и приемами преподавательской деятельности. Это не в полной мере отражает сущность профессионального мастерства. Данная характеристика предполагает не только наличие педагогической компетентности, но и развитость личностных качеств, способностей, позитивные профессиональные установки. Стоит отметить, что 15,5 % информантов затрудняются в формулировании представлений о педагогическом мастерстве. Второй вопрос предполагал оценку возможности развития профессионального мастерства у педагога в процессе профессиональной деятельности. В частности, 21,3 % опрошенных указывают, что профессиональное мастерство является признаком наличия особых способностей, таланта педагога в данном виде деятельности. Большая часть респондентов согласны с тем, что педагогическое мастерство развивается в процессе профессиональной деятельности и повышения квалификации, такое мнение высказали 78,7%, информантов.

Третий вопрос предполагал выявление мнения о том, существуют ли педагоги-мастера среди коллег из педагогического коллектива, в котором они работают? Интересно, что 92,1 % участников опроса уверенно называют коллег, которых в полной мере можно назвать педагогами-мастерами. При этом 7,9 % педагогов не называют реального коллегу, но ориентируются на выдающихся педагогов,

например, А.С. Макаренко, Ш.А. Амонашвили и др., отмечая актуальность высказанных ими идей для современной педагогики.

Следующий вопрос предполагал выявление особенностей индивидуального педагогического стиля действующих педагогов-мастеров. Среди ответов лидировали такие как культура речи (87,6 %), педагогический такт (82,4 %), эмоциональная выразительность (76,5 %), применение интересных форм работы (75,6 %), собственная методическая система (56,3 %). Назывались и другие особенности, связанные с личностными качествами педагогов.

В качестве следующего вопроса было предложено высказать мнение о том, какие элементы педагогической техники, лежащие в основе педагогического мастерства, освоены хорошо самими педагогами, а какие следует развивать. Большинство респондентов отмечают, что хорошо владеют культурой речи, коммуникативными умениями, умениями организовывать деятельность обучающихся. Хотели бы получить больше практических умений в части применения современных образовательных технологий и способов эмоциональной выразительности, формирования индивидуального методического стиля.

Еще одна группа вопросов предполагала отношение к способам развития педагогического мастерства. В частности, предполагалось узнать является ли посещение мастер-класса интересного педагога-мастера средством развития собственного профессионального развития? Отвечая на этот вопрос, 94,6 % педагогов высказали интерес к изучению педагогического опыта реальных педагогов. Далее требовалось указать какие источники можно использовать для развития педагогического мастерства. Педагоги выразили интерес к изучению позитивной практики коллег, ресурсов федеральных и региональных инновационных площадок, материалов профессиональных сетевых сообществ. Менее востребованными оказались источники научной и научно-популярной литературы, просмотр видеоматериалов и кинофильмов.

По результатам опроса можно сделать следующие выводы. Педагогическое мастерство можно рассматривать личностно-профессиональное качество педагога. Как отмечают в научной литературе, данная характеристика представляет собой совокупность личностных качеств и установок, психолого-педагогических знаний и умений, индивидуального стиля педагогической деятельности. Существует тенденция к поддержке и общественному признанию работников образования, обладающих педагогическим мастерством (центры профессионального мастерства, конкурсы педагогического мастерства). На основании исследования выявлено, что в целом

педагоги осведомлены о педагогическом мастерстве как профессиональной характеристике работников образования. При этом у них не сформировано целостное представление о содержании и структуре данного качества. Большинство педагогов согласны с тем, что педагогическое мастерство развивается в процессе профессиональной деятельности. Почти все опрошенные могут назвать педагога-мастера, работающего в современной образовательной организации, также сохраняется ориентирование на выдающихся отечественных педагогов разных эпох. Существуют особенности индивидуального педагогического стиля педагога-мастера, которые можно наблюдать, сформулировать и осуществить самооценку наличия таких качеств. Более всего педагоги заинтересованы развитии личностных способностей и освоении способов организации практической деятельности обучающихся. Педагоги выражают положительное отношение к изучению позитивного педагогического опыта в ходе наблюдения реального образовательного процесса. Меньше внимания обращается на современные способы неформального образования, например, знакомство с методическими материалами федеральных и региональных инновационных площадок, профессиональных сетевых сообществ.

Таким образом, педагогическое мастерство является ориентиром и результатом для профессионального развития педагогов, осуществляющегося в том числе в процессе повышения квалификации педагогов. Полученные результаты имеют теоретическую значимость для обобщения и уточнения признаков педагогического мастерства как важной профессиональной характеристики современного педагога. Практическое значение результатов исследования можно определить следующим образом. В системе дополнительного профессионального образования может решаться задача популяризации идеи профессионального развития педагога с четким ориентиром на достижения педагогического мастерства. В дополнительные профессиональные программы могут включаться научные знания, отражающие сущность профессионального мастерства педагогов. Характеристики профессионального мастерства могут служить основанием для проектирования средств самооценки и профессиональной рефлексии педагогической деятельности. Обобщенный и представленный в различных формах опыт педагогов, обладающих педагогическим мастерством, может являться источником знаний, так как педагоги ориентируются на реальную педагогическую практику и авторитет коллег. Полученные данные могут использоваться для проектирования содержания неформального образования и самообразования педагогов.

Список литературы

1. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. – Москва: Академия, 1999. – 160 с.
2. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. – Москва: Просвещение, 1989. – 302 с.
3. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: учеб. пособие. – Москва: Форум; ИНФРА-М, 2014. – 416 с.
4. Карпов В.А. Педагогическое мастерство как уровень профессиональной компетенции // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – №4. – С. 78-84.
5. Тетина С.В., Гутрова Ю.В., Николов Н. О. Сущностные основания термина «Индивидуальный методический стиль деятельности учителя», а также критерии и уровни его развитости // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2(51). – С. 130-141.
6. Ковшова, А.А. Конкурсы педагогического мастерства как инструмент профессионального развития педагога // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 7. – С. 1-12.
7. Калинина Т.В., Бусарова Н.В., Гусева Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – №. 7 (111). – С. 58-64.
8. Николов, Н.О. Участие преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования в деятельности научно-исследовательских коллективов как фактор развития профессионального мастерства // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 3(52). – С. 63-71.

УДК 378.18

Вдовиченко А.А. Математический конкурс как содержательная основа имитационного моделирования для будущих педагогов-математиков

Вдовиченко Алена Александровна

старший преподаватель кафедры математики и методики ее преподавания
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, РФ, г. Саратов
vdovichenkoaa@yandex.ru

Mathematical competition as a meaningful basis for simulation modeling for future math teachers

Vdovichenko Alena Aleksandrovna

senior lecturer of the Department of mathematics and methods of teaching
Saratov State University, Russia, Saratov

Аннотация. В статье описан опыт организации ролевого имитационного моделирования во внеучебной деятельности студентов 4 курса направления «Педагогическое образование» (профиль – математическое образование) Саратовского университета. Имитационное моделирование состояло из трех этапов: проведение отборочной комиссией диагностики студентов 1 курса; подготовка предметной комиссией заинтересованных студентов 1 курса к математическому флешмобу MathCat; проведение мастер-класса по решению задач белого уровня сложности для студентов 1 курса, которые не были отобраны для индивидуальной подготовки.

Ключевые слова: будущие педагоги, математический конкурс, имитационное моделирование, внеучебная деятельность, математический флешмоб MathCat.

Abstract. The article describes the experience of organizing role-playing simulation modeling in extracurricular activities of 4th year students in the field of «Pedagogical Education» (major – mathematics education) at Saratov State University. The simulation consisted of three stages: diagnostics of 1st year students by the selection committee; preparation by the subject commission of interested 1st year students for the mathematical flash mob MathCat; conducting a master class on solving problems of white difficulty level for 1st year students who were not selected for individual training.

Keywords: future teachers, mathematical competition, simulation, extracurricular activities, mathematical flash mob MathCat.

В Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» в модуле «Предметное обучение. Математика» среди трудовых действий учителя математики выделено «содействие в подготовке обучающихся к участию в математических олимпиадах, конкурсах, исследовательских проектах, интеллектуальных марафонах, шахматных турнирах и ученических конференциях».

Авторы, исследующие вопросы подготовки к математическим конкурсам и соревнованиям, отмечают, что чаще всего учителя осуществляют подготовку учащихся опираясь на собственный опыт [1-3]. Для молодого учителя, находящегося на этапе профессиональной адаптации и вхождения в самостоятельную профессиональную деятельность, подготовка учащихся к математическим конкурсам и соревнованиям может вызывать затруднения. Поэтому для будущих педагогов-математиков в ФГБОУ ВО «СГУ имени Н. Г. Чернышевского» в рамках внеучебной деятельности организуется имитационное моделирование, содержанием которого является подготовка учащихся к математическим конкурсам.

Имитационное моделирование, представляющее собой ролевое взаимодействие в условиях решения профессионально ориентированных задач, все чаще используется в образовательном процессе вузов для подготовки педагогов [4-8]. Так, Н. В. Кулакова в своей работе рассматривает имитационное моделирование уроков, в ходе которых «студентам предстоит решать нестандартные задачи, быстро перестраиваясь, находя нетрадиционные подходы к их решениям, и, осваивая новые умения и навыки, овладевать новой компетентностью» [4]. А. А. Галиакберовой, Э. Х. Галямовой и С. Н. Матвеевым предложена основа для педагогического эксперимента по разработке цифрового симулятора, позволяющего имитировать действия будущего учителя математики в процессе организации решения геометрических задач [5]. Е. В. Неумоева-Колчеданцева использует методы игрового имитационного моделирования на различных этапах сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов [6]. Е. В. Моисеева и С. В. Рослякова, рассматривая социально-правовую подготовку будущих педагогов, предлагают студентам проблемные ситуации и задания кейсов, имитирующие формы правового и конфликто-разрешающего поведения, встречающиеся в профессиональной деятельности [7]. В. Я. Вульферт считает, что «одним из основных путей совершенствования профессиональных практических действий будущих педагогов являются имитационные методы активного обучения и поэтапное использование их в процессе преподавания различных педагогических курсов» [8].

Имитационное моделирование в процессе подготовки будущих педагогов может принимать различные формы: имитационные упражнения, педагогические ситуации, ролевые и деловые игры, профессионально ориентированные проекты и др.

В 2021-2022 учебном году студенты 4 курса направления «Педагогическое образование» (профиль – математическое образование) Саратовского университета

участвовали в имитационном моделировании, содержанием которого была подготовка учащихся (студентов 1 курса) к Всероссийскому ежегодному образовательно-развлекательному флешмобу по математике «MathCat» (<https://mathcat.info/>).

Работа учителя математики по подготовке учащихся к математическим конкурсам зависит от цели учителя. Если цель учителя – участие всего класса в математическом конкурсе, то в рамках подготовки молодой учитель в первый год работы устраивает мастер-класс по решению задач прошлых лет (если ориентироваться на математический флешмоб MathCat, то это решение заданий белого уровня сложности).

Если цель учителя – участие «по интересам» и выявление одаренных учащихся, то учителем проводится индивидуальная подготовка. В этом случае с заинтересованными учащимися сначала проводится диагностика на знание предмета (самостоятельное решение варианта прошлого года). При этом, если выяснилось, что ученики не знают предмет или плохо справились с вариантом прошлого года, то будет проводиться подготовка учащихся к решению заданий белого уровня сложности; если ученики справились с вариантом прошлого года и хорошо знают предмет, то подготовка будет проводиться к следующему (зеленому) уровню сложности. С учениками, которые не хотят принимать участие в математическом конкурсе или еще определились с участием, подготовка проводится в подгруппе не более 15 человек (для молодого учителя – не более 7).

Учитывая цель (участие «по интересам» и выявление одаренных учащихся), имитационное моделирование для будущих педагогов-математиков состояло из трех этапов, на каждом из которых использовались различные формы работы в зависимости от роли студентов.

На первом этапе была сформирована отборочная комиссия, которая выполняла функции классного руководителя (школьного психолога или социального педагога) и проводила диагностику (Д-1): выявляла степень заинтересованности в участии в математических конкурсах и оценивала коэффициент интеллекта.

Анкетирование по выявлению заинтересованности в участии в математических конкурсах и/или соревнованиях позволило выяснить: принимали ли студенты 1 курса участие в математических конкурсах и соревнованиях во время учебы в школе и в каких именно (проводимых школой в рамках Недели математики, ВСОШ и других, в онлайн формате); проводилась ли специальная подготовка к математическим конкурсам и соревнованиям и какая именно (чтение дополнительной литературы по

математике, самостоятельное решение задач конкурсов прошлых лет, решение задач прошлых лет с учителем математики или репетитором, использование онлайн тренажеров); знают ли студенты 1 курса о математическом флешмобе MathCat и принимали ли в нем участие; хотели бы студенты 1 курса принять участие в математическом флешмобе MathCat в 2021 году и нуждаются ли они в мастер-классе для подготовки к флешмобу.

Коэффициент интеллекта определялся с помощью методики «Коэффициент интеллекта» А. А. Карелина [9].

По результатам диагностики были отобраны 14 студентов 1 курса: студенты, которые заинтересованы в участии в математическом флешмобе и/или студенты с высоким коэффициентом интеллекта.

На втором этапе была сформирована предметная комиссия, которая выполняла функции учителя математики. Предметной комиссией были самостоятельно подробно и несколькими вариантами решены задания белого уровня сложности MathCat прошлого года, а затем проведена диагностика (Д-2): отобранным студентам 1 курса предложено решить задания белого уровня сложности. В зависимости от результатов Д-2 отобранные студенты должны быть поделены на группы для подготовки к решению заданий белого или зеленого уровней сложности. С каждой группой должен был работать студент 4 курса. Однако в связи с переходом на дистанционный формат обучения было принято решение проводить подготовку сразу у всех отобранных студентов. Были проанализированы задачи белого уровня сложности пяти последних лет и выявлены основные типы задач: логические, на рассуждение, на принцип Дирихле, с практическим содержанием, на делимость и свойства чисел, на круги Эйлера, на максимум и минимум, на взвешивания и переливания и т.д. Подготовка проводилась в течение трех недель в октябре-ноябре 2021 года.

Учитывая онлайн формат подготовки (с использованием сервиса GoogleMeet и онлайн доски idroo.com), студенты 4 курса тщательно подбирали задачи по различным темам для занятий и домашнего задания, проводили консультации и разбор домашнего задания со студентами-первокурсниками.

На третьем этапе проводился мастер-класс по решению задач белого уровня сложности для студентов 1 курса, которые не были отобраны для индивидуальной подготовки.

Одной из площадок проведения математического флешмоба MathCat традиционно является механико-математический факультет ФГБОУ ВО «СГУ имени

Н. Г. Чернышевского». 28 ноября 2021 года в дистанционном формате в математическом флешмобе приняли участие 14 студентов первого курса направления «Педагогическое образование», принимавших участие в имитационном моделировании. И если по результатам диагностики Д-2 студенты-первокурсники набрали от 10 до 44 баллов за задания белого уровня сложности, то после проведенной студентами 4 курса подготовки, студенты 1 курса набрали от 66 до 92 баллов за задания белого уровня сложности, что позволяет судить об эффективности проведенного имитационного моделирования.

Проведение со студентами старших курсов имитационного моделирования во внеучебной деятельности будет способствовать формированию практического опыта, а также позволит будущим педагогам-математикам на этапе вхождения в самостоятельную профессиональную деятельность избежать ошибок в процессе подготовки учащихся к математическим конкурсам.

Список литературы

1. Сverdlova A. A. О подготовке учащихся 5-6 классов к участию в олимпиадах и конкурсах по математике // Интерактивная наука. 2019. № 1(35). С. 14-16.
2. Пермьякова М. Ю., Перфильева А. В. Олимпиады по математике как одна из форм внеурочной деятельности в рамках реализации государственных стандартов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN120.pdf> (дата обращения: 01.12.2023).
3. Власова Г. В., Малахова И. В., Гребенькова Н. В., Евстафьева С. А. Система подготовки учащихся к олимпиадам по математике // Аспекты и тенденции педагогической науки : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). Санкт-Петербург : Свое издательство, 2016. С. 106-109.
4. Кулакова Н. В. Имитационное моделирование урока как средство совершенствования профессиональной компетентности студентов педагогических вузов // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: профессиональные стандарты и трудоустройство молодого специалиста : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Под научной редакцией Е.В. Савеловой. 2019. С. 119-124.
5. Галиакберова А. А., Галямова Э. Х., Матвеев С. Н. Методические основы проектирования цифрового симулятора педагогической деятельности // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 3 (32). С. 2.
6. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Методика сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 3. С. 47.
7. Моисеева Е. В., Рослякова С. В. Социально-правовая подготовка студентов к работе с конфликтами в профессиональной деятельности // Инновационное развитие профессионального образования. 2022. № 2 (34). С. 77-84.
8. Имитационные методы обучения: учеб. пособие / Новосиб. гос. аграр. ун-т. Инженер. ин-т; сост. В.Я. Вульфферт. Новосибирск, 2023. 89 с.
9. Карелин А. А. Большая энциклопедия педагогических тестов. М. : Эксмо, 2005. 411 с.

УДК 371.314.1

Петухов С.Ю., Петухова Г.В. Взаимосвязь различных видов образования педагогов в реализации «концепции непрерывного образования взрослых в Российской Федерации»

Петухов Сергей Юрьевич

старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального
образования «Челябинский институт переподготовки и
повышения квалификации работников образования», РФ, г. Челябинск
sp_2468@mail.ru

Петухова Галина Владимировна

старший преподаватель кафедры общественно-эстетических дисциплин
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального
образования «Челябинский институт переподготовки и
повышения квалификации работников образования», РФ, г. Челябинск
gp_2801@mail.ru

**Interrelation of different types of teachers' education in the realization of the
"Concept of continuous adult education in the Russian Federation"**

Petukhov Sergey Yurievich

senior lecturer of the department natural and mathematical disciplines
State budgetary institution additional professional education "Chelyabinsk Institute
of Retraining and advanced training of education workers", RF, Chelyabinsk

Petukhova Galina Vladimirovna

senior lecturer of the department social and aesthetic disciplines State budgetary
institution additional professional education "Chelyabinsk Institute of Retraining and
advanced training of education workers", RF, Chelyabinsk

Аннотация. В статье рассмотрены взаимосвязи различных видов образования – формального, неформального и информального и их роль в непрерывном образовании. Указаны особенности каждой из данных форм непрерывного образования в историческом ракурсе развития непрерывного образования в России. Обоснована и раскрыта специфика интеграции формального, неформального и информального образования при непрерывном образовании педагогических работников. Приведены результаты исследования роли каждого из видов образования в реальной педагогической практике и повышении квалификации педагогов. Раскрыты проблемы вхождения различных видов образования в непрерывном образовании, предложены возможные пути решения данных проблем в рамках дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовками педагогических работников. Авторы указывают, что сочетание и интеграция различных видов образования ведут к профессиональному росту и прогрессу педагогов.

Ключевые слова: концепция непрерывного образования взрослых, формальное, неформальное и информальное образование, самореализация и самосовершенствование, личностно-профессиональное развитие, интеграция различных видов образования.

Abstract. The article considers the interrelations of different types of education - formal, non-formal and informal and their role in lifelong learning. The peculiarities of each of these forms of continuing education in the historical perspective of the development of continuing education in Russia are specified. The specificity of integration of formal, non-formal and informal education in the continuing education of teaching staff is substantiated and revealed. The results of the study of the role of each type of education in the real pedagogical practice and professional development of teachers are given. The problems of integration of different types of education in continuing education are revealed, possible ways of solving these problems in the framework of additional education, professional development and retraining of pedagogical workers are proposed. The authors point out that the combination and integration of different types of education lead to professional growth and progress of teachers.

Key words: the concept of continuous adult education, formal, non-formal and informal education, self-actualization and self-improvement.

Переход современного общества от индустриального развития к постиндустриальному выдвигает новые требования к образованию. В современном мире успешным будет только тот, кто постоянно учится, получает новые знания и адаптирует их в своей профессиональной деятельности для полной самореализация себя как личности. В настоящее время актуальным становится «образование в течение всей жизни» или непрерывное образование. Впервые идея непрерывного образования была выдвинута в 1926 году американским ученым Эдуардом Линдеманом. Непрерывное образование как самостоятельное направление в системе образования было сформулировано французским экономистом П. Ленграндом в 1965г. в докладе ЮНЕСКО и получило название «обучение на протяжении всей жизни» В России исследования непрерывного образования начались в 70-80 годах прошлого века. Этому вопросу посвящены работы В.Г. Онушкина, А.Л. Загорского, Е.А. Огарева, В.П. Владиславлева.

В нашей стране «Концепция непрерывного образования» была впервые утверждена 1989 году, как реализация стратегической установки XXVII съезда КПСС, выдвинута февральским (1988 г.) Пленумом ЦК КПСС, в котором говорилось, что «непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому возможности реализации собственной программы его получения» [1]. Система непрерывного образования в соответствии с данным документом соответствует рисунку № 1.

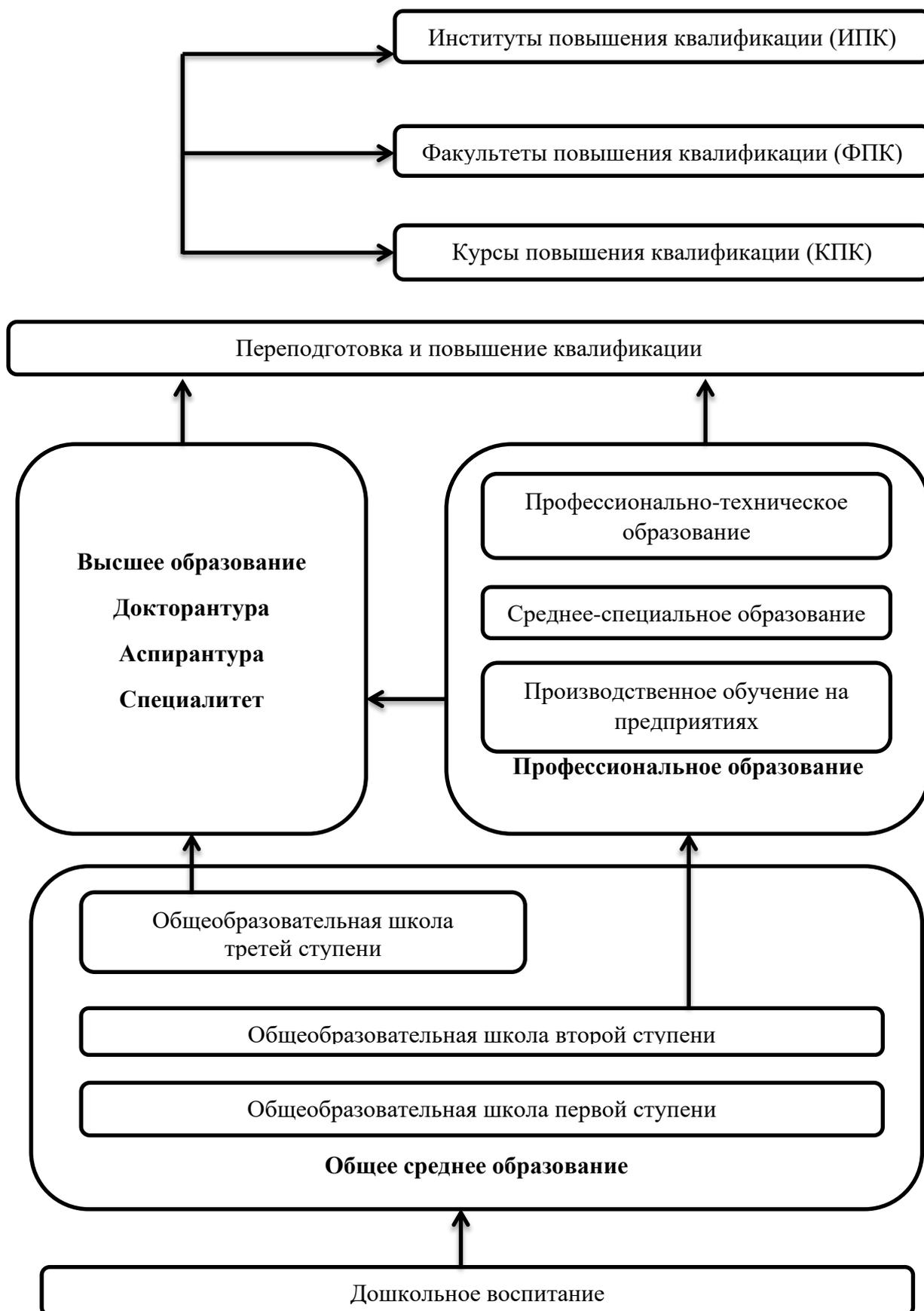


Рисунок 1. Структура непрерывного образования в соответствии с «Концепцией непрерывного образования» 1989 г.

Проанализировав систему получения образования и повышения квалификации, приходим к выводу, что данная система с небольшими изменениями сохранилась по настоящее время. Но в соответствии с современными представлениями об образовании как социальной функции данная система отображает формальную форму образования.

В настоящее время в работах многих ученых выделяется три основных формы образования: формальное, неформальное, информальное. Проблеме соотношения данных форм образования посвящены работы Ю.М.Гибадуллинной, О.В.Ройтблат, Ж.В.Суртаевой, А.В.Оркерешко, Т.В.Мухлаевой, Р.Р.Макареня, В.В.Горшковой, В.А. Горского, С.Г. Вершоловского, Г.М. Нефодовой.

Д.Е. Москвин дал наиболее полное определение непрерывного образования, рассматривая его виды в эволюционном развитии. Данный автор разграничил все виды образования по признакам образовательного пространства, документарному подтверждению, активности личности и заинтересованности в результатах получаемого образования [2].

В настоящее время система образования руководствуется «Концепцией развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации» установленная на период до 2025 года, которая рассматривает непрерывное образование как «систему взглядов на содержание, принципы, приоритеты государственной политики, которые обеспечивают реализацию возможностей права взрослого населения Российской Федерации на образование в течение всей жизни» [3].

Данная концепция законодательно закрепила и дала четкие правовые определения всех форм образования, которые отображены на рисунке № 2.



Рисунок 2. Соотношение видов образования в соответствии с «Концепцией развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года»

Данная концепция описывает принципы, направления, условия и эффекты ее реализации. Законодательная база непрерывного образования закреплена законодательно в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Пункт 7 статьи 10 «Закона об образовании в РФ» № 273-ФЗ четко определяет, что «система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности освоения нескольких образовательных программ с учетом имеющегося образования, опыта практической деятельности и квалификации при получении данного образования». Анализируя данный пункт закона, видим, что право преподавательской деятельности имеет лицо, получившее формальное образование – учет имеющегося образования, квалификации. Что подтверждается пунктом 1 статьи 46 «Закона об образовании». За педагогом закреплено право и обязанность на повышение квалификации или профессиональную переподготовку, которые могут осуществляться в различной форме: очная, очно-заочная, дистанционная.

Действующая концепция непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года признает в качестве повышения квалификации и неформальное образование в форме наставничества, тренингов, обмена опытом, «а

также просвещение в рамках деятельности общественных и иных социально ориентированных организаций» [3]

Мотивация самореализации, определяемая через «соотношение мотива самоактуализации и мотивации... внутренняя ориентации на собственные принципы и мотивы; принятие на себя ответственности за события своей жизни, активный поиск информации, уверенность в себе» [4] ведут к информальному образованию. Причиной, которого является получение знаний, которое заключается в самостоятельном приобретении конкретных навыков, приемов, способов, элементов технологий или самой технологии педагогической деятельности для работы и конкурентного роста. Информальное образование может осуществлять в различных формах: сетевое взаимодействие, вебинары, участие в конференциях и семинарах, участие в дистанционных конкурсах, написание и публикация статей, методических разработок. При всем многообразии форм и способов информального образования оно «становится наиболее востребованным в информационно и событийно насыщенной среде» [5] вне рамок организованного процесса.

В государственном бюджетном учреждении дополнительного профессионального образования Челябинском институте переподготовки и повышения квалификации работников образования (ГБУ ДПО ЧИППКРО

г. Челябинск) было проведено исследование в целях выяснения соотношения формального, неформального и информального образования в деятельности педагогов, а так же совершенствования программ повышения квалификации и удовлетворения профессиональных дефицитов в непрерывном образовании.

В анонимном анкетировании приняло участие 52 педагога реализующих основное общее и среднее общее образование в различных образовательных организациях Челябинской области. Гендерный состав участников исследования 6 педагогов мужчин и 46 педагогов женщин. 37 педагогов имеют высшее профессиональное образование, 10 педагогов со средним профессиональным образованием, 5 педагогов имеют высшее не педагогическое образование, но прошли профессиональную переподготовку в последние 5 лет.

Результаты формального обучения за последние 12 месяцев представлены на диаграмме рисунок 3.

Количество педагогов, прошедших обучение в различных формах формального образования



Рисунок 3. Результаты формального обучения педагогов в течение последних 12 месяцев

Результаты анкетирования показывают, что наибольшей популярностью у педагогов пользуются краткосрочные так называемые модульные курсы повышения квалификации как в онлайн, так и офлайн режиме. Офлайн и онлайн обучение имеет как свои преимущества, так и недостатки. Основным преимуществом традиционного обучения является коммуникация, совершенствование работы в команде, быстрое удовлетворение индивидуальных запросов слушателей. При этом 15 человек, что составляет 28,8% в течение года ни разу не проходили обучение в формальном виде. А 12 педагогов – 23 % за год прошли как полноценные (36-72 учебных часов) курсы повышения квалификации, так и модульные.

На рисунке 4 представлены результаты ранжирования различных форм неформального и информального образования.

Формы неформально и информального образования

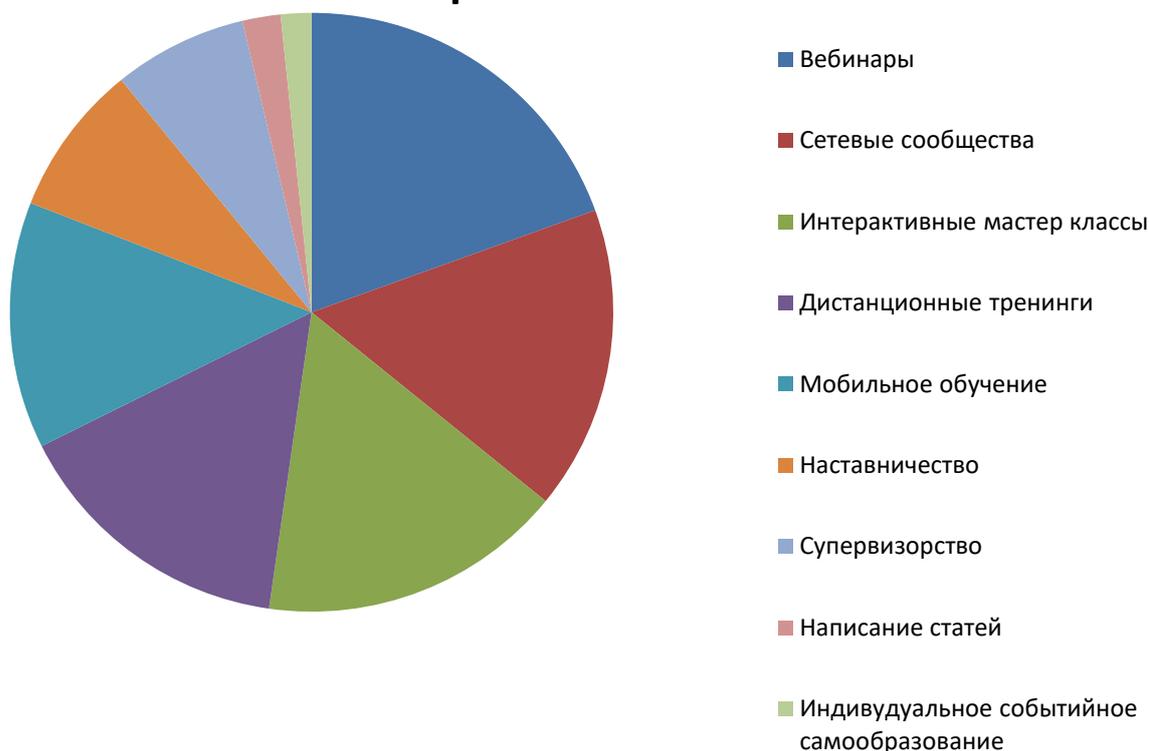


Рисунок 4. Результаты ранжирования различных форм неформального и информального образования

Из рисунка 4 видим, что наиболее популярными видами неформального и информального образования являются формы онлайн обучения с использованием интернета: вебинары, участие в сетевых сообществах, интерактивные мастер классы, дистанционные тренинги и мобильное обучение. Наименее востребованными формами явились наставничество или адаптационное образование, осуществляемое с целью ознакомления с режимом и условиями труда конкретной организации и супервизорство, как система психологической и социально-профессиональной адаптации в трудовом коллективе с целью приобретения профессионального опыта и достижения качественных показателей в профессиональной деятельности. Написание статей и событийное образование с психологическими особенностями конкретного человека.

Довольно интересными стали ответы на вопрос: «С какой целью вы получаете дополнительное образование и повышаете свою квалификацию?» Результаты ответов на данный вопрос представлены на рисунке 5. Как следует из результатов анкетирования основная цель повышения квалификации – совершенствование

навыков профессиональной деятельности и решение возникающих проблем в преподавании отдельных предметов.

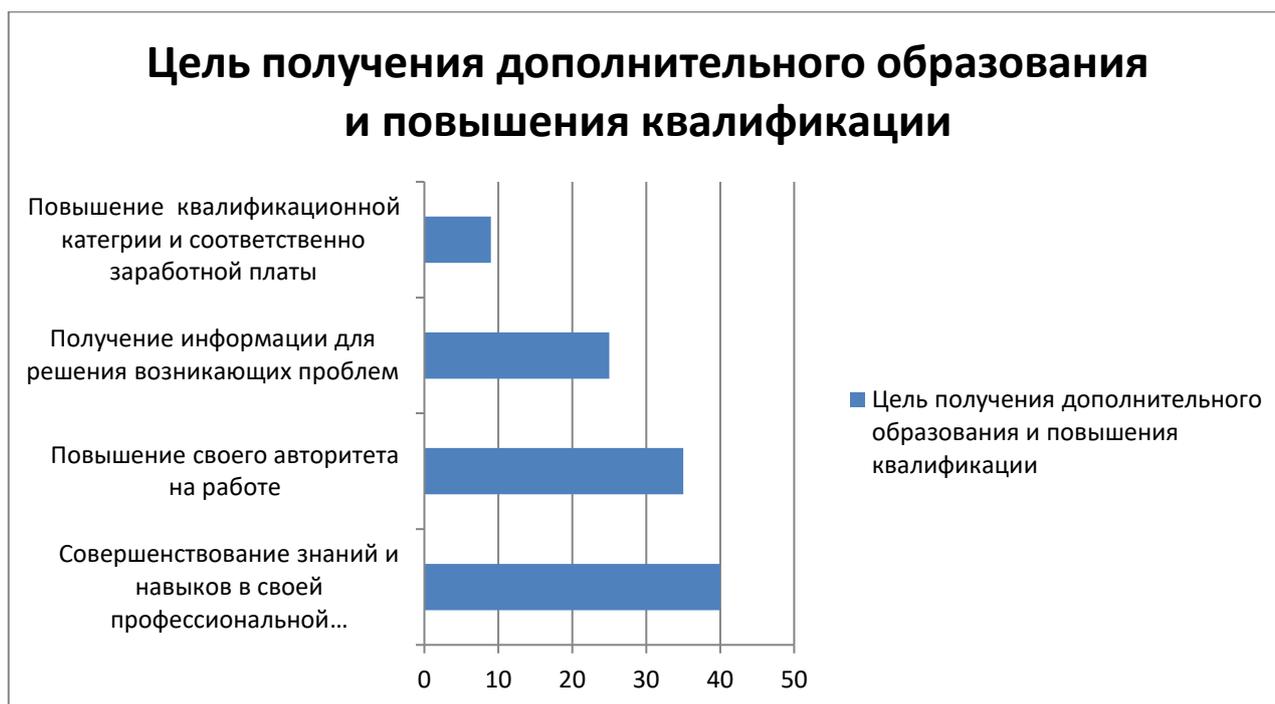


Рисунок 5. Цель получения дополнительного образования и повышения квалификации

Анкетирование педагогов по выявлению формы повышения квалификации показало, что 54% отдали предпочтение интеграции формального и неформального образования при повышении квалификации.

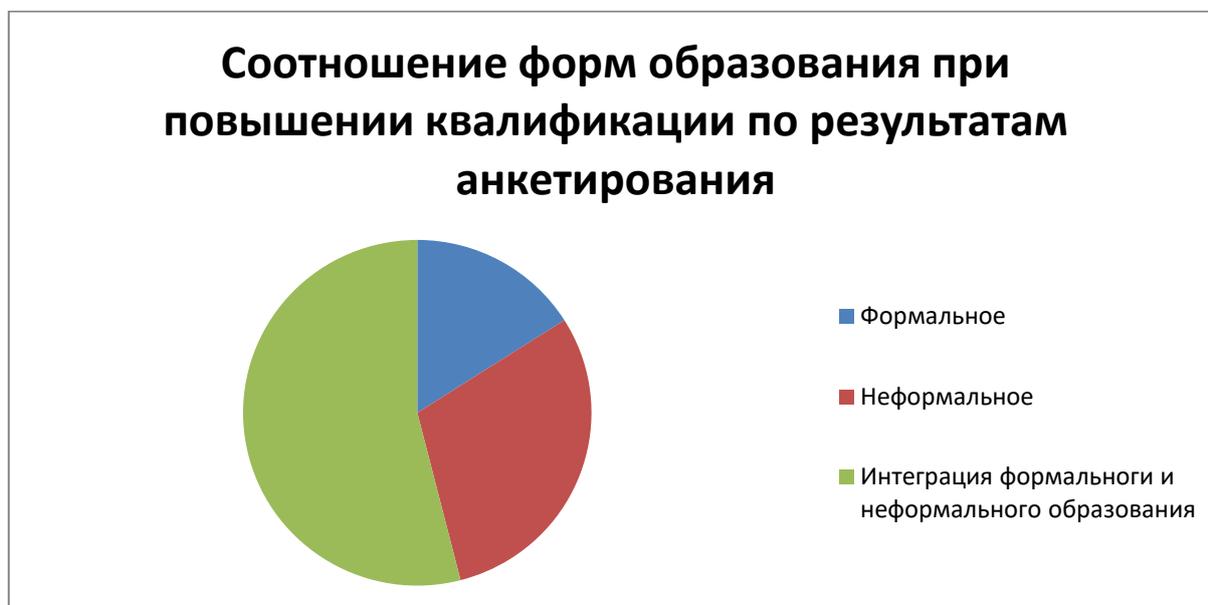


Рисунок 6. Соотношение форм получения образования при повышении квалификации

Результаты анкетирования подвели к идее разработки модели повышения квалификации педагогических кадров через интеграцию формального и неформального образования. Повышение квалификации, совершенствование своей профессиональной деятельности ведет к использованию неформального образования в условиях «максимального разнообразия предоставляемых возможностей для развития профессиональной компетентности педагогических работников» [6].

Предлагаемая структурно-функциональная модель интеграции формального, неформального и неформального образования в системе повышения квалификации имеет следующую структуру: целевой, содержательно-деятельностный и оценочно-контрольные блоки.



Рисунок 7. Модель повышения квалификации, построенная на основе интеграции формального, неформального и неформального образования

Целевой блок предлагаемой интегративной модели повышения квалификации содержит цель и постановку задач важных для педагога или группы педагогов основанных на интеграции различных видов образования.

Содержательно-деятельностный блок включает содержание разрабатываемых учебных программ, основанных на потребностях и запросах педагога или работодателя и призванных восполнить выявленные профессиональные дефициты. Данный блок предусматривает выбор форм и средств реализации интегрированной системы повышения квалификации. При реализации данного блока программы повышения квалификации нужно согласиться с Г.М. Нефедовой утверждающей, что интегрированный образовательный процесс «должен быть ориентированным на истинные цели каждого конкретного обучающего... в том числе быть насыщенным, и в этом смысле предполагать возможности для непреднамеренного образования...» [7].

Оценочно-контрольный блок состоит из выработки критериального аппарата, а также анализа результатов работы интегрированной системы повышения квалификации.

Предлагаемая интегрированная модель учитывает концепцию непрерывного образования в части обеспечения профессионального становления и роста педагога, а также определяет условия постоянного развития, обновления, самоактуализации профессионального роста.

Таким образом, непрерывность образования отображает современную тенденцию развития образования как целостной системы, направленной на развитие человека, как личности, так и профессионала через интеграцию и сочетание различных видов образования в течение всей жизни.

Список литературы

1. Кулютин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых// Вопросы психологии.1989. №2. С. 5-13.
2. Московин Д. За невозможностью до конца. Перспективы развития неформального и информального образования в России // Живой журнал
3. URL: <https://dmitry-moskvin.livejournal.com/298825.html> (дата обращения 16.08.2023)
4. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (дата обращения 16.08.2023)
5. Шерешева М.Ю. Формы сетевого взаимодействия. Курс лекций –М.: Наука, 2013.-258с.
6. Маковецкая Ю.Г., Петухова Г.В., Петухов С.Ю. Взаимосвязь различных видов образования в деятельности педагога // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2016. №2. С. 95-105.
7. Маковецкая Ю.Г. Содержательно-процессуальные аспекты разработки и реализации программ стажировок педагогов образовательных организаций в условиях реализации концепции «ТЕМП» // Научное обеспечение системы повышения квалификации педагогов. Научно-теоретический журнал. Челябинск. 2015. №2 (23). С. 50-57.

8. Нефедова Г.М. Специфика интеграции формального, неформального и информального образования // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 3 (17). С. 127-131.
9. Харланова, Е.М. Неформальное образование в социальной работе [Текст]: монография / Е.М. Харланова. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2018. – 199 с.
10. Шайкина В.Н. Сетевые профессиональные сообщества как инструмент методического сопровождения саморазвития молодых учителей // Современное педагогическое образование. 2023. № 5. С. 160-163.
11. Щербаков А.В., Кисляков А.В. Развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя в условиях формального и неформального образования // Казанский педагогический журнал. 2020. №2. С.86-91

УДК 159.98

Распопин Е.В., Макарова А.А. Проблемы обучения студентов-психологов психологическому консультированию и способы их решения

Распопин Евгений Владимирович

доцент кафедры философии, психологии и гуманитарных дисциплин Уральского юридического института МВД России
кандидат психологических наук, доцент
<https://orcid.org/0000-0002-9404-2054>, ev73@mail.ru

Макарова Ангелина Алексеевна

Инспектор отдела по делам несовершеннолетних
ОМВД России «Североуральский»
angelina_makarova_1903@mail.ru

Problems of teaching psychological counseling to students and ways to solve them

Raspopin Evgeniy Vladimirovich

Associate Professor of the Department of Philosophy, Psychology and Humanities
of the Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Candidate of Psychological Sciences, docent
<https://orcid.org/0000-0002-9404-2054>

Makarova Angelina Alekseevna

Inspector of the Department of Juvenile Affairs
of the Department of the Ministry of Internal Affairs Russia «Severouralskiy»

Аннотация. В статье анализируются проблемы, возникающие при обучении студентов-психологов психологическому консультированию и психотерапии. Рассматриваются представления некоторых ведущих специалистов в области консультирования о том, как может быть организовано обучение психологов-консультантов. Приводится личный опыт авторов в обучении студентов-психологов консультативной работе, в ходе которой студенты вначале получали опыт личной психотерапии у практических психологов, а затем сами выступали в качестве консультантов, осуществляя консультативную деятельность в формате скриботерапии, или консультативной переписки.

Ключевые слова: психология, студенты-психологи, психологическое консультирование, психотерапия, профессиональная подготовка психологов-консультантов.

Abstract. The article analyzes the problems that arise when teaching psychological counseling and psychotherapy to psychology students. The ideas of some leading experts in the field of counseling on how the training of counseling psychologists can be organized are considered. The authors' personal experience in teaching counseling to psychology students is given, during which students initially gained experience in personal psychotherapy from practical psychologists, and then acted as consultants themselves, carrying out advisory activities in the format of scribe therapy, or consultative correspondence.

Keywords: psychology, psychology students, psychological counseling, psychotherapy, professional training of psychological consultants.

Выделяют несколько основных видов, или направлений деятельности практического психолога, к которым относятся:

1) психологическое просвещение, целью которого является повышение психологической культуры человека;

2) психологическая профилактика, направленная на предупреждение когнитивных, эмоциональных, поведенческих проблем и трудностей социально-психологической адаптации личности;

3) психологическая диагностика, целью которой является получение информации о психических процессах, состояниях и свойствах личности с помощью психологических тестов;

4) психологическая коррекция как воздействие на психические процессы, состояния и свойства личности с целью исправления отклонений в их нормальном развитии и функционировании;

5) психологическое консультирование и психотерапия как помощь личности в решении психологических проблем [1; 6].

В процессе профессионального обучения будущие психологи методично и целенаправленно осваивают эти виды деятельности, как во время аудиторных занятий (на лекциях, практических и семинарских занятиях), так и в ходе прохождения практики. При этом некоторые из этих видов деятельности осваивать относительно проще, а освоение других вызывает определенные трудности – как организационные, так и сугубо личные, психологические.

Одними из наиболее интересных и притягательных направлений для будущих психологов являются психологическое консультирование и психотерапия. В то же время, они являются одними из наиболее сложных для практического освоения. Это обусловлено, прежде всего, трудностью перехода от классических схем и методов обучения «академического» стиля к сугубо практическим формам работы. Например, сложно найти клиентов для этой работы, создать подходящие условия для ее проведения, соблюсти принцип конфиденциальности в работе с ними, особенно, если в качестве таких «учебных» клиентов выступают сами студенты и т. д.

В ряде случаев эти проблемы удается успешно решать.

Например, в некоторых вузах функционируют психологические лаборатории, на базе которых студенты-психологи старших курсов проводят консультации для других студентов этого вуза. Эта работа ведется под руководством опытных

наставников, с последующим «разбором полетов», на безвозмездной основе. В результате будущие психологи получают реальный опыт работы с клиентами, а студенты, обратившиеся за консультацией, получают возможность обсудить волнующие их вопросы и проблемы.

Также есть лаборатории, где студенты-психологи проводят психодиагностическую работу с детьми и их родителями в рамках оценки соответствия уровня развития ребенка возрастным нормам, анализа стилей детско-родительских отношений, профессиональной ориентации подростков и т. д. с последующей разработкой практических рекомендаций по результатам психодиагностических обследований.

Как видно из этих примеров, профессиональная подготовка будущих психологов может быть значительно более живой, насыщенной и практико-ориентированной, если отходить от сугубо «академического», «кабинетного» стиля к более творческому и непосредственному взаимодействию со студентами, сохраняя разумный баланс между этими формами работы.

К слову отметить, перекоп в сторону, «академического» стиля характерен не только для современного психологического образования. Вот как вспоминал свое обучение Дж. Бьюдженталь: «Большая часть времени была посвящена психическим процессам – развитию, мышлению, восприятию, научению и памяти. Оно включало социальную и патопсихологию, методы исследования (с упором на статистику, естественно) и психологическое тестирование (только стандартизированные измерения). В курсе детской психологии было мельком упомянуто консультирование, но я сомневаюсь, чтобы когда-нибудь произносилось слово «психотерапия». А если такое и случалось, то это было что-то таинственное, что делали европейские психоаналитики. Под консультированием понимались, в основном, рациональные советы, направленные на то, чтобы помочь адаптироваться к обстоятельствам. Советы намеренно давались совершенно объективно» [2, с. 113-114].

Таким образом, вопрос о подготовке будущих психологов к практической работе, особенно в области психологического консультирования, стоит довольно остро. О том, как строить профессиональную подготовку психологов-консультантов неоднократно писали многие известные психологи и психотерапевты.

Так, К. Роджерс пишет о том, что эффективная подготовка консультанта должна включать в себя следующие элементы:

1. Профессиональный отбор студентов, которые по своим личностным качествам подходят для консультативной работы.

2. Проведение со студентами работы, ведущей к глубокому пониманию природы человеческих отношений.

3. Прохождение курсов, дающих знания в области психологического развития и вопросов адаптации человека.

4. Обучение методам психологического исследования.

5. Собственно обучение методам психологического консультирования, в ходе которого студенты знакомятся с разными взглядами и подходами в области консультирования и психотерапии.

6. Практика консультативной работы под профессиональным наблюдением супервизора.

При этом К. Роджерс отмечает, что в большинстве вузов такая подготовка возможна лишь частично [5].

Р. Кочюнас пишет о том, что во многих странах статус консультанта определяется лицензией, которая предоставляет официальное право заниматься консультированием. Чтобы получить ее, надо пройти соответствующее обучение, проработать определенное количество часов под наблюдением супервизора и иметь определенный минимум профессионального опыта. Все это позволяет отграничить от этой деятельности тех, кто не имеет надлежащей подготовки. Однако наличие лицензии не гарантирует того, что консультант обладает личностной готовностью и компетентностью в этой области. Поэтому наряду с теоретической подготовкой будущему консультанту необходим опыт углубленного самопознания, что достигается путем личной терапии. Личная терапия представляет уникальную возможность увидеть процесс консультирования и психотерапии глазами клиента, получить опыт проработки своих собственных внутриличностных конфликтов, понять, как организуется консультативная работа изнутри, а также помогает преодолеть собственные профессиональные сомнения перед началом практики [3].

И. Ялом также оценивает личностную терапию как наиболее важную часть психотерапевтического обучения [7].

Далее поделимся нашим личным опытом решения проблемы обучения будущих психологов практическим основам психологического консультирования.

Ранее на базе кафедры психологии служебной деятельности Уральского юридического института МВД России, в процессе изучения учебной дисциплины «Психологическое консультирование» нами был реализован следующий проект.

В проекте приняли участие обучающиеся 4 курса в количестве 20 человек, проходящие обучение по специальности «Психология служебной деятельности».

Прежде всего, с учетом того, что компетентному психологу полезно иметь опыт личной терапии, обучающиеся (далее – студенты) выполняли следующий практикум.

Задание практикума: получение опыта прохождения личного консультирования (в качестве клиента).

Рекомендуемая продолжительность консультативной работы: не менее 3-5 встреч.

Формат работы: допускаются как очные, так и заочные консультации (телефон доверия и т. п.). Для этого студенты должны были самостоятельно найти консультанта, исходя из своих, в том числе, финансовых возможностей (например, на телефоне доверия помощь оказывается бесплатно; некоторые студенты выбирали платные консультации у частнопрактикующих психологов).

По результатам прохождения консультирования составлялся отчет, который включал в себя следующие элементы:

1. Описание проблемы и запроса, с которым студент обратился за консультацией к психологу.

2. Информация о консультанте:

а) общие сведения о консультанте (пол, возраст, образование, место работы, опыт работы и т.д.);

б) стиль общения и поведения консультанта;

в) психотерапевтический подход, в русле которого работает консультант;

г) что понравилось в работе консультанта, что было полезным. Что хотелось бы взять для дальнейшей самостоятельной работы;

д) что не понравилось в работе консультанта, было непонятным, вызывало неприятные чувства и сопротивление.

3. Процесс и результат консультирования:

а) насколько полно был проработан запрос и решена проблема;

б) анализ техник, приемов, методов, которые консультант использовал в своей работе;

в) краткое описание содержания встреч.

4. Рефлексия опыта консультативной работы в качестве клиента:

а) что студент испытывал в процессе личного консультирования (чувства, мысли, переживания);

б) какие изменения (личностные, эмоциональные, поведенческие) произошли с ним за время работы;

в) какие выводы студент сделал о консультативной (психотерапевтической) работе.

По результатам выполнения практикума студенты делали доклады и сообщения, во время которых делились впечатлениями от опыта прохождения личной психотерапии.

Некоторые отзывы носили выраженный положительный характер, как в плане содержания работы, так и в плане отношения психологов к своим клиентам. Встречались и негативные примеры, когда психологи были избыточно авторитарны или невнимательны, давали прямые советы вместо того, чтобы помочь разобраться в проблеме и т. п. В результате студенты на личном опыте познакомились с разными стилями, формами, подходами к консультативной работе, с разными моделями поведения психологов-консультантов и т. д.

На следующем этапе студенты выполняли курсовую работу, в рамках которой уже сами выступали в роли консультантов. Для этого студенческая группа была попарно разделена на клиентов и консультантов, причем каждый выступал сначала в роли клиента, затем консультанта. Кто с кем будет взаимодействовать определялось вслепую, студенты не знали, с кем им предстоит работать. При этом одни и те же студенты не могли выступать друг для друга и в роли консультанта, и в роли клиента: на следующем этапе, когда клиенты и консультанты менялись местами, пары перемешивались.

Консультирование проводилось в форме консультативной переписки, или скриботерапии [4]. Это такая форма работы, при которой клиент и консультант общаются с помощью писем. Переписка велась по электронной почте. Соответственно, для каждого студента был создан адрес электронной почты без указания точного имени ее владельца, а самим студентам были даны псевдонимы, чтобы сохранить анонимность обеих сторон до окончания работы.

На этапе работы в качестве клиента студентам давалось задание выбрать свою реально существующую психологическую проблему. Это должна была быть такая проблема, чтобы, с одной стороны, студенты могли позволить себе вынести ее на публичное обсуждение без опасений за свою психологическую безопасность. В то же время, эта проблема должна была быть достаточно сложной для того, чтобы было над чем работать.

По результатам личного консультирования студенты составляли отчет по той же форме, которая использовалась при выполнении практикума.

По результатам работы в качестве консультанта студенты составляли отчет в соответствии с основными этапами консультативной работы:

1. Установление контакта.
2. Сбор информации о проблеме клиента.
3. Осознание желаемого результата (определение запроса).
4. Перебор гипотез и выработка альтернативных решений.
5. Обобщение результатов взаимодействия с клиентом и выход из контакта [4, с. 262].

Защита курсовой работы проходила следующим образом. Вначале о процессе, содержании и результатах своей работы рассказывал консультант. Затем свой отчет зачитывал студент, который выступал в качестве его клиента. После этого организовывалось обсуждение итогов работы, в ходе которого студенты давали друг другу обратную связь. Предметом обсуждения становились взаимные ожидания и трудности понимания друг друга, положительные стороны и ошибки в работе и т.д. Например, студенты часто отмечали, что основной проблемой для них было стремление сразу помочь клиенту решать его проблему и переживание чувства фрустрации из-за того, что они не понимали, как это сделать. Если же студенты переключались с внешней стороны проблемы на субъективный мир клиента, помогали им проанализировать свои мысли, чувства, установки, связанные с проблемой, то клиенты сами начинали двигаться в направлении разрешения своих трудностей.

Таким образом, в рамках выполнения практикума и подготовки курсовой работы студенты побывали вначале в роли клиента, а затем консультанта, благодаря чему получили полезный практический опыт в области психологического консультирования и познакомились с этой деятельностью с разных сторон. Примечательно, что в дальнейшем некоторые студенты продолжили знакомство с практикой психологического консультирования – как в качестве клиентов, так и в качестве консультантов, предлагая психологическую помощь другим студентам вуза, для получения дальнейшего опыта практической деятельности.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. – М.: Прометей, 2018. – 540 с.
2. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. – М.: Корвет, 2015. – 320 с.
3. Кочюнас Р. Психологическое консультирование. – М.: Академический проект, 2022. – 222 с.
4. Меновщиков В.Ю. Психологическое интернет-консультирование. – М.: Смысл, 2019. – 488 с.
5. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы. – М.: Психотерапия, 2008. – 512 с.
6. Савенкова И.А. Введение в профессию психолог. – Орел: Орловский государственный университет, 2015. – 72 с.
7. Ялом И. Дар психотерапии. – М.: Эксмо, 2023. – 320 с.

УДК 378

Юань Ш. Формирование профессиональной компетентности педагога-музыканта как педагогическая проблема

Юань Шуанци

аспирант кафедры музыкального воспитания и образования, института музыки театра и хореографии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
2165974475@qq.com

Formation of professional competence of a music teacher as a pedagogical problem

Yuan Shuang Qi

Department of Music Education and Upbringing, Institute of Music, Theater and Choreography, The Herzen State Pedagogical University

Аннотация. Данная статья посвящена раскрытию наиболее важных личных и профессиональных качеств педагога, способствующих проведению эффективных музыкальных занятий и созданию комфортной, теплой атмосферы в классе. Автор делает особый акцент на ключевой роли ИКТ- и коммуникативной компетенций, которые соответствуют образовательным стандартам XXI века. Также были проанализированы и другие качества, характеризующие профессионализм педагога: рефлексивное, психолого-педагогическое и др. Был сделан вывод о том, что немаловажную роль в эффективности системы музыкального воспитания играет педагогическое мастерство учителя, стремление к творческой работе, уважение к ученикам.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, профессионализм, современный педагог-музыкант, самообразование, знания.

Abstract. This article is devoted to the disclosure of the most important personal and professional qualities of a teacher that contribute to effective music lessons and create a comfortable, warm atmosphere in the classroom. The author emphasizes the key role of ICT and communicative competencies, which correspond to the educational standards of the XXI century. Other qualities characterizing the professionalism of a teacher were also analyzed: reflexive, psychological and pedagogical and others. It was concluded that the teacher's pedagogical skills, desire for creative work, respect for students play an important role in the effectiveness of the music education system.

Keywords: professional competencies, professionalism, modern music teacher, self-education, knowledge.

Образовательная парадигма XXI века, переход ученика от пассивной позиции к активному участию, а также высокие требования к качеству педагогической деятельности современных преподавателей способствуют поиску новых подходов к пониманию их профессиональных компетенций [1]. Педагоги-музыканты должны постоянно саморазвиваться, реализовывать новаторские действия для решения

учебных задач, а также быть мобильными и гибкими. Это особенно важно, так как они влияют на формирование мировоззрения, эстетических чувств и соответствующих этико-моральных установок среди обучающихся.

Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что под понятием «компетентность» подразумеваются определенные знания, практические навыки и умения, личные качества, особенности мировоззрения, повседневные привычки, которые проявляются в процессе решения различных учебных задач и взаимодействия педагога и учеников [3, с. 80].

Как отмечает М.В. Голубцова, к наиболее важным профессиональным компетенциям современного преподавателя музыки относятся:

а) личные качества специалиста, которые абсолютно необходимы в рамках музыкального воспитания обучающихся;

б) психологические, педагогические и специализированные знания в области дидактики, психологии развития, теории музыкального воспитания;

в) социальная активность, которая впоследствии формирует нравственные установки и этические нормы в сознании окружающих людей;

г) коммуникабельность, способность выстраивать соответствующие отношения со студентами в контексте обучения, умение создавать соответствующий психологический климат при общении с учениками и родителями [4].

В таких рамках учебного процесса оценка результатов дидактической деятельности зависит не столько от определенных критериев овладения соответствующими знаниями и практическими навыками (например, музыкальное воображение), сколько от индивидуального отношения учащихся к музыке.

Аналогичную точку зрения занимает И.В. Дубровина, которая подчеркивает важность постоянного самосовершенствования в области педагогических знаний [6, с. 33]. В то же время К.С. Дегтерева оценивает профессионализм педагогов с точки зрения способности организации учебно-воспитательной деятельности в образовательном учреждении и за ее пределами, наличия навыков, необходимых для руководства музыкальным коллективом, способностью анализировать причины возникновения дидактических ситуаций и представлять их решения и др. [5, с. 99].

По мнению А.Г. Щелоковой, профессиональные компетенции педагогов-музыкантов должны быть следующими: а) специализированная подготовка учителя, например, игра на определенном музыкальном инструменте; б) музыкально-ритмические навыки; в) знания в области основ теории музыки, а также систем музыкального воспитания в России и во всем мире [9].

Все вышесказанное позволяет сделать выводы о том, что профессиональными компетенциями педагога-музыканта считаются сложные, комплексные теоретические знания и практические навыки, мотивация и способность реализовывать собственный профессиональный потенциал, а также его жизненный опыт и личностные качества.

Рассмотрим некоторые из них поподробнее.

Прежде всего, во-первых, психолого-педагогическая компетентность проявляется в способности восприятия индивидуальности каждого индивида, на основании чего педагоги должны стремиться развивать основные человеческие ценности среди них: чувство собственного достоинства, свободу, солидарность, равенство, честность, мир. Это позволяет построить учебный процесс в соответствии с личными возможностями каждого учащегося. Формулирование данной компетенции требует непосредственного наблюдения за поведением студентов в различных ситуациях, а также развития таких личных качеств, как терпение, спокойствие, гибкость, дружелюбие, справедливость. По данной причине существует риск того, что неопытные преподаватели сделают преждевременные выводы об индивидуальных особенностях учеников, а следствием такого мышления является непонимание поведения учащихся.

Психолого-педагогическая компетентность относится и к пониманию различий между определенными группами обучающихся. К примеру, правильная оценка возрастных и гендерных различий позволяет учителям проявлять справедливое отношение к каждому в случае дифференциации их мнений, что положительно отражается на ходе образовательного процесса.

В то же время, как отмечает Н.В. Белоусова, ключевым проявлением профессионализма педагога-музыканта является ИКТ-компетенция [2], как представлено на рисунке 1.

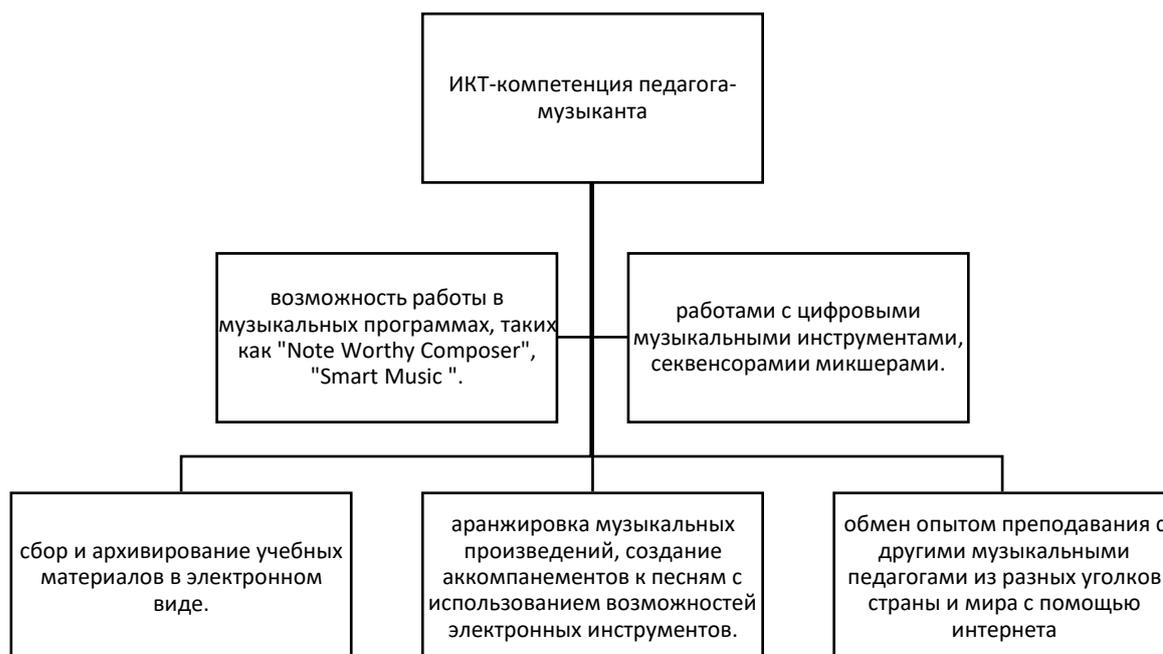


Рисунок 1. Необходимые компоненты ИКТ-компетенции педагога-музыканта

Исходя из данных, представленных на рисунке 1, данная компетенция актуальна в связи с тем, что преподаватели все чаще используют мультимедийные программы, связанные с записью, воспроизведением и редактированием музыкальных композиций; электронные учебно-методические пособия в интересном формате; презентации PowerPoint, которые при помощи различных элементов, таких как анимация или звуковые файлы, позволяют объяснить определенные музыкальные явления, а также познакомить обучающихся с особенностями музыкальной эпохи или характером выбранного композитора. Это способствует развитию адаптивных навыков педагога в контексте организации учебного процесса, а также выбора оптимальных средств для достижения поставленных дидактических целей.

Во-вторых, коммуникативная компетентность педагога-музыканта связана как с теоретическими знаниями в области риторики, диалектики и педагогической коммуникации, так и проявляется в следующих навыках и способностях: слушать и принимать чужое мнение, организовывать теплый климат в классе, формировать успешный диалог с обучающимися [7]. Каждая из перечисленных способностей позволяет учителю эффективно руководить образовательным процессом, поскольку открытое общение в классе помогает учащимся усваивать новые знания, а также выполнять задачи социального и гуманистического характера. Особую важность придает тот факт, что педагоги должны устно излагать учебное содержание, давать учащимся инструкции по выполнению заданий, задавать им вопросы и проводить

тематические обсуждения в классе. Ораторское искусство позволяет учителям четко определить содержание обучения и заинтересовать студентов.

В-третьих, по мнению Т.В. Литвиненко, рефлексивная компетентность считается одним из важнейших компонентов профессиональной идентичности педагога [8, с. 136]. Современный специалист должен ориентироваться не только на запланированные цели и задачи, отработанные формы и технологии, готовые сценарии, принимать своевременные решения, но и на живое взаимодействие с воспитанниками, удовлетворяя их интересы и потребности. Несмотря на то, что цели и содержание музыкальных занятий готовятся заранее, учителя могут изменить намеченные планы, если окажется, что они неправильно оценили, сколько времени потребуется учащимся, чтобы понять подготовленное содержание и достичь желаемых целей. Адаптивность учебного плана в зависимости от ситуационных факторов имеет решающее значение для руководства учебным процессом, ориентированным на учащихся, для удовлетворения их потребностей и интересов. В то же время использование рефлексии позволяет учителям определять свои сильные стороны и выявлять свои недостатки в процессе самооценки. Данный процесс происходит, когда учитель оценивает свою работу при помощи дневников, записи уроков, сборов отзывов, и этот процесс состоит из трех этапов: сбор, интерпретация и оценка данных. Анализ и интерпретация данных, которые учителя собирают о своей работе, позволяют им установить фактическое состояние своей профессиональной деятельности и выявить возможности дальнейшего развития. Оценка его работы может проводиться с помощью анкет, содержащих заявления, относящиеся к определенным областям профессиональной деятельности учителя. С помощью таких анкет педагоги могут определить, в каких областях, по их мнению, есть больше возможностей для их продвижения, а также могут определить степень удовлетворенности определенным аспектом своей профессиональной деятельности по шкале Лайкерта.

Социальная компетентность относится к искусству установления отношений с учениками, коллегами и руководством образовательного учреждения, соответственно, она основана на способности учителя позиционировать себя как авторитет, сотрудничать в командной работе с коллегами, разрешать конфликты и соблюдать правила и обычаи, предписанные вузом.

Данная компетентность тесно связана с правильным построением предметной учебной программы, то есть способностью учителя определять образовательные цели и способы достижения этих целей. Если учителя строят предметную учебную

программу так, чтобы поощрялось социальное обучение, иерархическая структура отношений между учителем и учеником теряется, что способствует созданию открытого общения в классе.

В то же время эмоциональная компетентность проявляется в том, что педагоги не только контролируют свое душевное равновесие и не дают жизненным и профессиональным проблемам влиять на качество их работы в течение учебных часов, но и помогают развить эмоциональный интеллект среди аудитории. Каждый специалист сталкивается с разными стрессовыми ситуациями в личной жизни, но в профессиональной карьере наиболее часто встречаются следующие проблемы, представленные на рисунке 2.

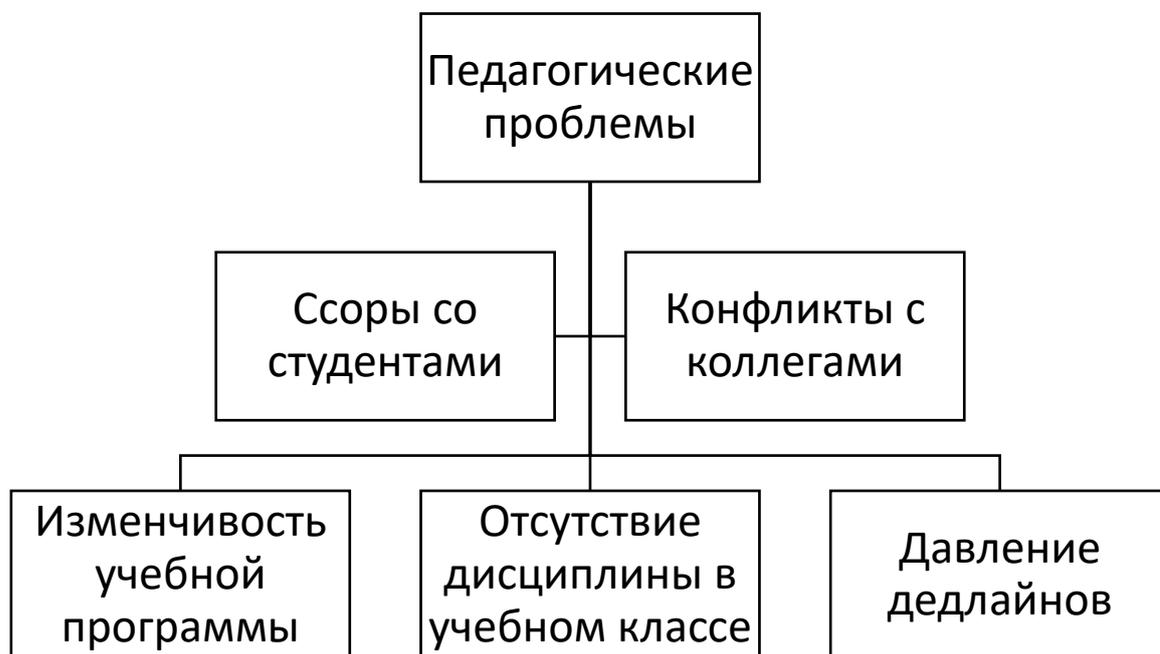


Рисунок 2. Педагогические трудности современного учителя

Соответственно, эмоции также чрезвычайно важны для учащихся в образовательном процессе, поэтому многие факторы могут демотивировать учащихся, в том числе монотонное изложение содержания обучения, несоответствие установленных правил, чрезмерное запоминание, контроль, принуждение к классной работе.

Можно сделать выводы о том, что для достижения образовательных целей педагоги должны знать, как применять различные методы обучения, подходящие для учебного содержания, например, сюда относятся диалог, при котором обе стороны участвуют в задании вопросов и предоставлении ответов на заданные вопросы, или, устное изложение, при котором студент раскрывает содержание темы, описывая, объясняя или рассуждая. Разнообразие методов в обучении важно, потому что специфика определенных дидактических целей и задач (художественных, научных

или технологических) определяет, какой метод обучения наиболее эффективен для преподавания.

Наконец, целью развития межкультурной компетентности является уважение культурных особенностей студентов, так как это особенно актуально в современных реалиях глобализации и интернационализации образования. Она должна быть направлена на приобретение следующих качеств:

а) формирование понимания равенства всех культур, а также последующая подготовка личности к мирному сосуществованию в плюралистическом обществе;

б) повышение толерантности к различным культурным традициям, формирование открытых взаимоотношений, позволяющих обмениваться ценностями;

в) осознание собственной культурной самобытности, повышение самооценки, безопасности и самопринятия;

г) формирование навыков решения проблем, связанных с предрассудками и негативными стереотипами, действующими в данном сообществе.

Подготовка учителей и, следовательно, других лиц, работающих в сфере образования, также требует передачи методических знаний, которые соответствуют целям, содержанию, методам и формам мультикультурного и межкультурного образования. Необходим практический опыт, поддерживающий понимание приобретенных знаний, полученных в ходе контактов с людьми других культур, познания иностранных языков и т.д. Учитывая тот факт, что образовательная реальность динамично меняется, в образовательных учреждениях появляются новые группы иностранцев и, следовательно, новые вызовы в области дидактической работы, каждому педагогу должна быть присуща познавательная самостоятельность, а также способность вдохновлять на развитие людей, с которыми они работают. Важным направлением профессиональной деятельности педагога является осуществление инициатив, позволяющих развивать межкультурную компетентность педагогического персонала и студентов. Знания и навыки, приобретенные в их ходе, служат обогащению уже имеющихся практических навыков, и решению проблем, возникающих на стыках культур. Например, учебные тексты могут быть упрощены, что обеспечивает образовательную работу, адекватную возможностям восприятия учащихся с особыми образовательными потребностями (например, иностранцев). Это создает пространство для параллельного обучения для всех учащихся в культурно разнообразном классном коллективе.

Подводя итоги, каждая область человеческой деятельности требует определенного количества теоретических знаний и навыков, необходимых для решения задач, в связи с чем профессионализм современных педагогов-музыкантов связан с постепенным приобретением профессионального опыта, добросовестным исполнением своих должностных обязанностей, постоянным развитием личностных качеств и осознанием важности межличностных компетенций. Согласно общественным ожиданиям, педагог должен быть активным человеком, ориентированным в своей работе на творческую деятельность и на совершенствование собственных навыков. Как свидетельствует специализированная литература, признаками профессионализма педагогов-музыкантов являются их способность к инклюзивной деятельности, наличие оптимального запаса знаний и навыков. Они должны постоянно самосовершенствоваться: их дальнейшее обучение, в основном, происходит путём неформального образования, которое помогает индивидам приобрести новые знания. В качестве примеров можно привести курсы, семинары, конференции и симпозиумы.

Список литературы

1. Батчаева Н.А. Значение и функции педагога-музыканта в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения // Наука и школа. – 2009. – №6. – С. 41-43.
2. Белоусова Н.В. Особенности информационной компетентности педагога-музыканта // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №1. – С. 113-116.
3. Бубнова И.С. Методическая компетентность педагога: сущность и диагностика // Педагогическая перспектива. – 2021. – №3. – С. 77-85.
4. Голубцова М. В. Учитель музыки: профессионализм, педагогическое мастерство, компетентность // Молодой ученый. – 2016. – № 5.3. – С. 10-11.
5. Дегтерева К.С. Профессиональная компетентность педагога-музыканта в XXI веке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – №1. – Т.8. – С. 98-101.
6. Дубровина И.В. Уровни самообразовательной деятельности учителей музыки в системе последипломного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – №2. – С. 32-34.
7. Игнатенко А.А., Третьякова В.С. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2012. – №1. – С. 217-230.
8. Литвиненко Т.В. Формирование педагогической рефлексии как профессионально важного качества личности педагога // Омский научный вестник. – 2009. – №5. – С. 135-138.
9. Щелокова А. Г. Педагогические методы освоения музыкального стиля на уроке музыки // Вестник Башкирского университета. – 2009. – №4. – Т. 14. – С. 1565-1567.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 37.014.53

Авдеенко И. А., Дроздова Э. Р. Ассоциативное поле как основа формирования положительного образа учителя (субъектный параметр)

Авдеенко Иван Анатольевич

канд. филол. наук, заведующий кафедрой русского языка,
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет
РФ, г. Комсомольск-на-Амуре
iavdeenko@mail.ru

Дроздова Элиана Ринатовна,

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка,
Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет
РФ, г. Комсомольск-на-Амуре
eliana-drozдова@mail.ru

The associative field as the basis for the formation of a positive image of a teacher (subjective parameter)

Avdeenko Ivan Anatolyevich

PhD in Philology, Head of the Department of the Russian Language
Amur State University of Humanities and Pedagogy, Russia, Komsomolsk-on-Amur

Drozдова Eliana Rinatovna

PhD in Philology, Associate professor at the Department of the Russian Language
Amur State University of Humanities and Pedagogy, Russia, Komsomolsk-on-Amur

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования положительного образа учителя и престижности его профессии. В результате анализа публикаций выявлено противоречие между их желаемыми и реальными характеристиками. Авторы предлагают формировать положительный образ учителя в формате символической практики, как актуализацию и семантизацию символов. Приводятся результаты ассоциативного эксперимента. Рассматривается состав субъектных параметров образа учителя. Предлагается использовать результаты при разработке геральдической атрибутики психолого-педагогических классов, организации дискуссий, конкурсов эссе, при разработке внеклассных мероприятий, воспитательных акций.

Ключевые слова: ассоциативное поле, образ учителя, ассоциативный эксперимент, ассоциативно-вербальная сеть, представления студентов.

Abstract. This article focuses on the problem of forming a positive image of a teacher and enhancing the prestige of teacher's profession. The analysis of publications revealed a contradiction between the desired and real characteristics. The authors propose to form a positive image of a teacher in the format of symbolic practice, such as the actualization and semantization of symbols. The results of an associative experiment are presented. The subjective parameters of the teacher's image are considered. It is proposed

to use the results in the development of heraldic attributes of psychological and pedagogical classes, the organization of discussions, essay competitions, in the development of extracurricular events, educational campaigns.

Key words: associative field, teacher's image, associative experiment, associative and verbal network, students' perceptions.

Финансирование: исследование выполнено в рамках реализации государственного задания на проведение прикладного научного исследования по теме «Разработка и реализация учебно-методического комплекса по формированию положительного образа педагога в сознании учащихся психолого-педагогических классов» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «АмГПУ» № 073-03-2023-031/5 от «9» ноября 2023 г.).

Образ учителя изучается в трёх аспектах: в научно-педагогическом (внутренне рефлексивном), социально-функциональном (внешне рефлексивном) и профориентационном (прогностически рефлексивном).

В рамках первого аспекта рассматривается образ идеального учителя, который преимущественно соотносится с его функцией. Так, Е. В. Елисеева и Н. С. Кириллов отмечают, что эта функция выполняется до определенного приближения, однако ориентиром при этом являются призвание и служение. Учитель – это миссия не ради дохода [1]. Такой подход имеет давнюю традицию. Например, С. В. Глебова и Е. В. Кузьмина, рассматривая представления Л. Н. Толстого и В. А. Сухомлинского об учителе, показывают, что образы учителя народной школы в их трудах имеют сходные черты: направленность на самосовершенствование и постоянное личностное развитие, стремление овладеть новыми знаниями, а также методами преподавания [2]. И. И. Бакланова и М. Г. Емалева в текстах-самопрезентациях участников конкурса «Учитель года» обнаруживают стремление удержать традицию понимания профессии учителя. Идеальный учитель в этих самопрезентациях – это сильная личность, которая обладает знаниями и опытом, постоянно развивается, проявляет творчество, способна ставить цели и достигать их [3]. С. Ю. Бакулина и О. К. Позднякова показывают, что традиционное представление об учителе в рамках внутренне рефлексивного аспекта играет важную роль при формировании психолого-педагогической культуры будущих учителей [4]

Ю. О. Овченкова, анализируя различные образы учителей в художественной литературе, отмечает, что они могут оцениваться в единстве личностного и профессионального, что необходимым качеством учителя является способность к оценке своей деятельности, пониманию её смысла. Различные позиции в этих аспектах отражаются во взаимоотношениях учителя с учениками и коллегами [5]. Ю.

В. Лазарев, исследуя образ учителя-словесника в стихотворениях In Memoriam, написанных учениками, отмечает в таких текстах преобладание эмоций, пафоса над фактами, воссоздание идеализированного примера для подражания: учитель воспринимался как идеальная личность с высокими нравственными (доброта, искренность, духовность, готовность к самопожертвованию) и профессиональными (трудолюбие, знание предмета, любовь к ученикам, преданность профессии) качествами, а деятельность учителя представляется как героическое жертвенное служение, борьба с невежеством [6]. Т. Ф. Иванова связывает образ идеального учителя с русской национальной идеей [7], а А. В. Репринцев – с принципами христианской культуры [8]. При этом проведенный А.Д. Васильевым и С. П. Васильевой лингвистический анализ показывает, что в современной русской лингвокультуре лексема «учитель» претерпела десакрализацию и сводится к значению «тот, кто учит», связана с диссонансом между высокими требованиями к нему и низким социальным статусом. Эталонный учитель характеризуется наличием знаний, спокойствием и любовью к детям, твердостью характера, может воспитывать и быть образцом для подражания. Примечательно, что в сознании будущих учителей (студентов) учитель остаётся в рамках знаниевой (тот, кто знает), а не компетентностной (тот, кто может научить) парадигмы [9].

М. А. Романовский на основе контент-анализа эссе студентов-преподавателей обнаруживает такие типовые образы учителя (архетипы) как поставщик знаний / фасилитатор, родитель, катализатор, герой / супергерой, образец для подражания, друг, мастер на все руки [10]. Г. В. Ванаква также на основе анализа студенческих представлений выстраивает иерархию качеств учителя, вершину которой занимает любовь к детям [11]. И. В. Москвитина, исследуя представления студентов педагогического вуза, обнаруживает, что в приоритете у поступающих в педагогический вуз находится высшее образование, а не профессия учителя, что при позитивном отношении к профессии учителя значительная часть студентов не собирается заниматься педагогической деятельностью, обращает внимание на креативность, гуманность и способность к самообразованию, но испытывает их дефицит в собственных характеристиках [12]. Аналогичные проблемы выявляются и в исследованиях образа учителя в начальных классах. Так, А. А. Вахтурова и А. С. Крештопова на основании результатов исследования показывают, что обобщенный образ учителя в глазах учеников начальной школы сочетает в себе доверие учителю и несогласие с ним, с ним интересно и спокойно, хотя обобщенный учитель – любящий, но строгий, но учитель – не тот человек, с которым ученики хотят говорить о своих

затруднениях, и не тот человек, качества которого ученики хотели бы развить в себе [13].

Приведенный выше анализ образа учителя показывает, что в научно-педагогическом (внутренне рефлексивном) аспекте существенных проблем не обнаруживается. Образ учителя сохраняет традиционные черты и транслируется педагогическим образованием. В социально-функциональном (внешне рефлексивном) и профориентационном (прогностически рефлексивном) аспектах наметились противоречия, связанные с тем, что традиционное представление об учителе вступает в конфликт с реальностью, создавая существенный когнитивный диссонанс между тем, что говорится об учителе, и тем, каким он видится.

Одним из выходов из сложившейся ситуации представляется целенаправленная работа с учениками, которые видят перспективную профессию учителя в плане укрепления положительного образа представителя этой профессии. Такая работа предполагает учет широкого спектра не только суждений, фактов, но и ассоциативных связей. Именно последние могут стать основой для формирования устойчивой привлекательности профессии учителя, поскольку актуализируют не зависящие от социально-экономических условий ценности, воспроизводят и транслируют архетипические, вневременные характеристики учителя. С целью их выявления был разработан и проведен ассоциативный эксперимент, хорошо зарекомендовавший себя в социологических (в том числе маркетинговых) [14], психолингвистических исследованиях.

Исследование перспективных для организации целенаправленного воздействия на формирование положительного образа учителя символов методом, выявляющим как когнитивные аспекты ассоциативного поля «учитель», так и маркетинговые (здесь имеется в виду социальный маркетинг) возможности этого поля, обеспечивает новизну представленных научных результатов.

Ассоциативно-вербальная сеть, которую выстраивает исследователь в результате проведения ассоциативного эксперимента любого вида, позволяет моделировать языковую картину мира носителя языка [15]. Направленный ассоциативный эксперимент предлагает оценить описываемый образ через определенные параметры.

На первом этапе нами был проведен пилотный свободный ассоциативный эксперимент среди студентов педагогических вузов, в нем участвовали 56 студентов в возрасте 19-20 лет. Анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента в целом подтвердил выводы, перечисленные выше, то есть показал достаточно

стандартизированный образ учителя. Поскольку нам было необходимо выявить вербальные и невербальные характеристики образа учителя, которые позволили бы косвенно воздействовать на учеников, планирующих связать свою профессиональную деятельность с образованием, мы провели модифицированный направленный эксперимент. Одна из классических методик направленного ассоциативного эксперимента предлагает участнику категоризировать реакции на слово-стимул, ответив на вопросы «кто он?», «что он?», «какой он?», «что делает?». Мы решили расширить каждую из предложенных категорий и ввести в направленный ассоциативный эксперимент принцип построения семантического дифференциала: то есть участники должны были дать слово-реакцию в заданном семантическом поле; таким образом, эксперимент фактически определяет символическое поле объекта «учитель», описанного не через непосредственные реакции, а через заданные параметры представления. Испытуемым была предложена следующая формулировка задания: «Представьте себе лучшего учителя (учительницу) и запишите ассоциации, которые ему (ей) соответствуют. Если это животное, то он (она)... Если это птица, то он (она)...» др. Из 25 слов, предложенных для ограничения реакций на слово «учитель», 11 слов задавали субъектно-объектные характеристики учителя, 6 – атрибутивные характеристики учителя, 5 – предикативные и 3 – признаки предиката.

Таблица 1. Слова, задающие поле ассоциативных реакций на словосочетание «лучший учитель»

Субъектно-объектные характеристики		Атрибутивные характеристики	Процессуальные характеристики	Признаки предиката
живой	неживой			
животное	одежда	цвет	речь	скорость
птица	часть тела	запах	мышление	время
рыба	растение	звук	движение	пространство
персонаж сказки	атрибут (аксессуар)	песня	общение	
	геометрическая фигура	танец	отдых	
	транспортное средство	картина		
	постройка			

В эксперименте участвовали 226 студентов педагогических вузов в возрасте от 16 (среднее профессиональное образование) до 22 лет. По каждому из критериев было дано разное количество валидных реакций: единичные ответы были отрицательными

– «нет», «не знаю», «–», или замещающими – «он», «она», «её», «его». Количество отрицательных и замещающих ответов к концу эксперимента увеличивается, что, видимо, свидетельствует об усталости отвечающих. Количество таких ответов в сумме колеблется от 5% до 7%.

Слова-реакции, данные испытуемыми на каждый из параметров, мы группировали по их понятийному или ассоциативному значениям. В данной статье рассмотрим только те группы реакций, которые превысили 5% от общего количества реакций, данных на то или иное слово-стимул.

При этом часть реакций, данных на объектную группу слов, была нами отнесена к группе атрибутивных реакций, потому как они явно выступали как характеристики, а не ассоциации. Например, часть реакций на стимул «учитель – транспортное средство» можно оценить именно как символические ассоциации (кабриолет, карета, собачья упряжка, бронепоезд и т.д.), а часть – как прямые атрибутивные характеристики, средство передвижения, которым пользуется учитель, – такси, автомобиль, автобус. При этом нужно учитывать, что, поскольку реципиентами являлись студенты педагогических вузов, то есть вчерашние ученики и будущие учителя, то часть реакций могла описывать не реальный опыт взаимодействия с учителями, а желаемый, к которому стремится будущий учитель.

Субъектные характеристики образа учителя мы представили в виде графа, в котором отражены реакции на слово «учитель», заданные живыми субъектами: «Животное», «Птица», «Рыба», «Персонаж сказки». В граф были включены наиболее частотные реакции.

Интересно, что реакции группы «Животные» были разнообразными и не часто повторяющимися, поэтому возникла необходимость свести их в группы, называющие виды животных. А вот наиболее частотные реакции из группы «Птица» «сова/филин» и «орел/орлица» считаем нецелесообразным объединять в группы на основании биологической классификации или размера, поскольку у этих птиц очень разные символические значения. В подгруппе «мелкие птицы» мы объединили птиц исключительно по размеру.

Группа «Рыба» представлена наиболее частотными характеристиками «карп/карась», «золотая рыбка» и «акула», что создает некоторое противоречие. Другие слова-реакции на стимул «учитель», ассоциирующийся с рыбой, мы свели в группы по размерам и среде обитания.

Группа «Персонаж сказки» представлена очень разными реакциями, которые мы первоначально разделили на подгруппы «женский персонаж» и «мужской

персонаж». Персонажи, пол которых однозначно определить затруднительно (например, Бу из «Монстры на каникулах»), остались за пределами обеих групп.

Также за пределами каждой из групп остались реакции в виде имен прилагательных. Дальнейшее деление обусловлено функциями персонажей или их типичными характеристиками.

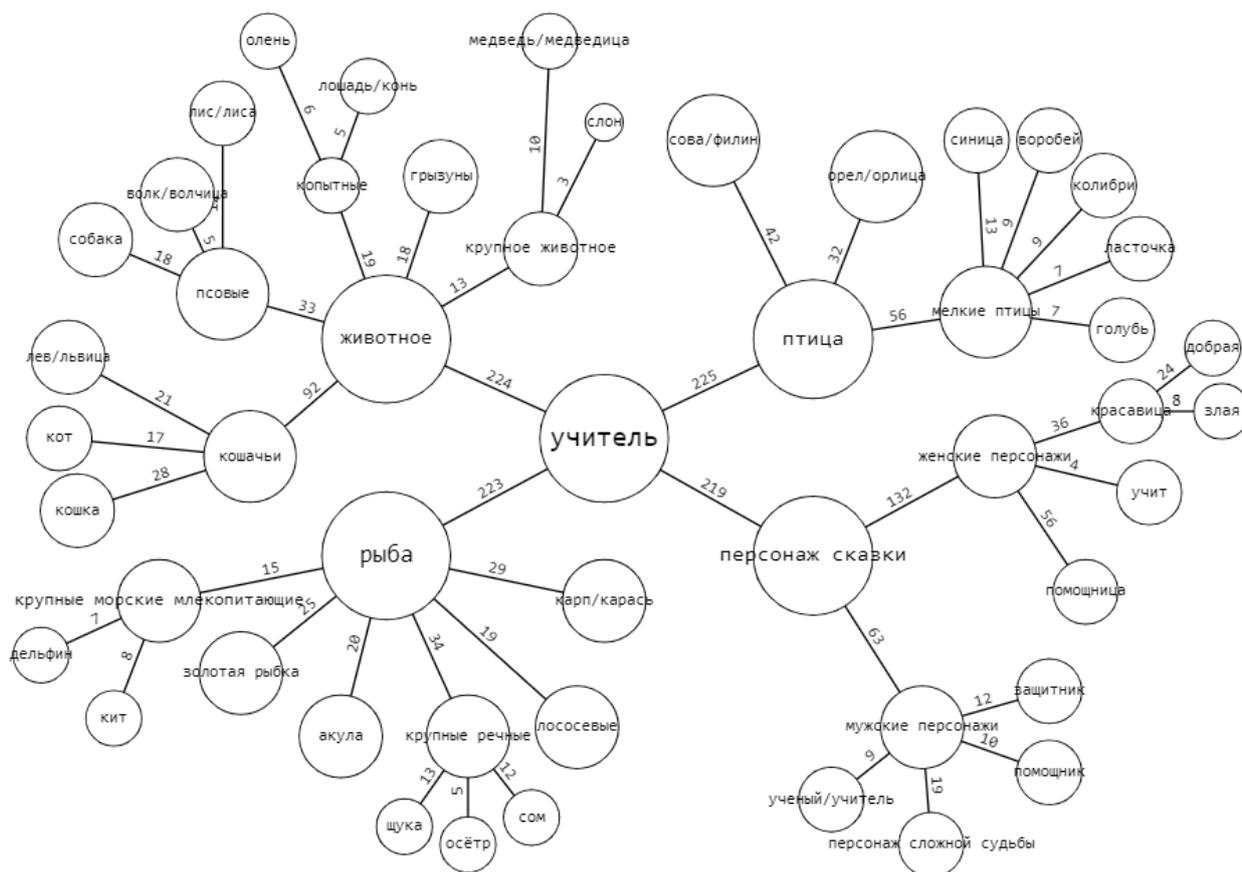


Рисунок 1. Граф субъектных параметров образа учителя

Рассмотрим символический потенциал слов, входящих в каждую из заданных нами групп.

Группа «Животное» была представлена большим количеством отличающихся реакций, тем не менее имеющих общую гиперсему, поэтому в рамках данной группы мы выделили подгруппы, объединенные на основании гиперсемы. В группе «Животные» центральное место занимает подгруппа «кошачьи» (91 реакция): чаще всего встретились реакции *кошка/кот* (28/17), *лев/львица* (16/5), *тигр/тигрица* (8/3). Вторая по частотности подгруппа – «псовые» (33): *собака* (18), *лиса/лис* (10/1), *волк/волчица* (4/1); третья подгруппа – «копытные» (в данном случае имеется в виду, скорее, не биологическая классификация, а обыденное представление) (19): *олень* (6), *лошадь/конь* (3/2), единичными реакциями представлены достаточно экзотические для русской культуры животные: *газель*, *лань*, *жираф*, *зебра* – и сказочное животное

– *единорог*. Четвертая по частотности реакций подгруппа – «грызуны» (18): *белка* (4), *хомяк* (4), *капибара* (4), *заяц* (3). Последняя подгруппа из рассмотренных реакций, которая составляет 5% от общего числа реакций, – подгруппа «крупное животное» (13), выделенная нами не по биологической классификации, а по одной из гиперсем: *медведь/медведица* (6/2), *панда* (1), *коала* (1), *слон* (3). По 5 реакций мы обнаружили в группах «мелкий хищник» (*ёж, выхухоль, ласка, енот, скунс*), «человекообразные» (*обезьяна, шимпанзе, горилла*), «пресмыкающиеся» (*змея, черепаха*). Таким образом, символическое значение слова «учитель», воспроизведенное ассоциативными реакциями, складывается из сем «достаточно крупное», «хищное», «сильное», «умное», «хитрое», «с завораживающим взглядом» и в то же время «милое», «пушистое», «доброе», «безобидное». При этом подавляющее большинство реакций демонстрирует положительную оценку образа учителя.

Группа «Птица» представлена двумя частотно повторяющимися словами: *сова/филин* (37/5) и *орел/орлица* (30/2). Кроме того, можно выделить одну подгруппу, объединенную на основании гиперсемы «мелкая птица» (56): *синица* (13), *воробей* (9), *колибри* (9), *ласточка* (7), *голубь* (7), *жаворонок* (2), *снегирь* (2), *сойка* (2) и другие единичные реакции. Отдельную группу составили экзотические для русской культуры птицы (21): *пингвин* (5), *попугай* (5), *павлин* (4), *пеликан* (3) и др. Кроме того, интересны две реакции, называющие сказочных птиц: *феникс* (5) и *жар-птица* (2). Как и в предыдущей группе символическое значение слов, выступивших в качестве реакций на образ «учитель-птица», порождены не столько личным опытом, сколько культурой, прежде всего массовой. В частности, слова *сова/филин* являются носителями потенциального (ассоциативного значения) «мудрый», «советчик», слова *орел/орлица* – «зоркий», «сильный». Как и в предыдущей группе мы видим противоречие: вышеназванным ассоциативным значениям противостоят значения «маленький», «беззащитный», «милый». Скорее всего, это вызвано следующим: поскольку было дано задание представить лучшего учителя, а реципиенты являются студентами педагогических вузов, то, возможно, произошло наложение образов реальных учителей, которые являются образцом для подражания, и образа того потенциального учителя, которым видит себя каждый реципиент.

Группа «Рыба» представлена более повторяющимися реакциями, видимо, потому что сама категория для реципиентов является менее актуальной, чем «Животное» и «Птица». Подгруппы, входящие в группу «Рыба», представлены реакциями *каarp/карась* (29), *золотая рыбка* (25), *акула* (20), *щука* (13), *сом* (12), *окунь* (11), *кит* (8), *лосось* (8), *дельфин* (7). И снова мы видим противоречие

ассоциативные значения: «крупный», «хищный» и «маленький», «милый», «беззащитный». Особняком стоят реакции *кит* и *дельфин*, которые транслируют ассоциативное значение «большой», «добрый», «помогающий». Нужно отметить, что в современной массовой культуре образы рыб далеко не всегда соответствуют традиционным представлениям: например, в мультфильмах акула выступает в образе немного хулиганистой, но в целом доброй и понимающей особы («Подводная братва», «В поисках Немо», «Губка Боб»), а сом в качестве учителя и наставника («Лунтик»).

Группа «Персонаж сказки» представлена наибольшим разнообразием реакций среди групп данной категории. Поэтому изначально мы разделили реакции по гендерному признаку. Женских персонажей было названо ожидаемо больше.

В подгруппе женских персонажей мы выделили 3 подгруппы с отличающимися ассоциативными значениями: **«помощница»** (56) (*Василиса Премудрая/Прекрасная* (23), *Баба Яга* (8), *Фея-крестная* (10), *Елена Премудрая/Прекрасная* (4), *Царевна-лягушка* (4), *жар-птица* (2), *золотая рыбка* (2), *щука* (2)); **«красивая»** (36) (*Белоснежка* (7), *Снежная королева* (5), *Дюймовочка* (4), *Принцесса* (4), *Малефисента* (3), *Спящая красавица* (3), *Ариэль* (2), *Бель* (2), *Золушка* (2), *Рапунцель* (2), *Снегурочка* (2)); **«та, которая учит»** (4) (*Багира*, *Минерва Макгонагал*, *Мэри Поппинс*, *Мальвина*). Безусловно, мы понимаем, что названные персонажи сочетают в себе несколько черт характера, которые и выступают в качестве символического значения этих персонажей, но в данном случае нас интересовали наиболее типичные реакции.

В подгруппе мужских персонажей мы выделили 4 подгруппы: **«персонаж сложной судьбы»** (19) (*Колобок* (5), *Иван-царевич* (4), *Емеля* (2), *Иван-дурак* (2), *Шрек* (2), *Буратино* (1), *Винни Пух* (1), *Иванушка* (1), *Незнайка* (1)); **«защитник»** (12) (*кот Леопольд* (5), *богатырь* (3), *Добрыня* (1), *Илья Муромец* (1), *Алеша Попович* (1), *Айболит* (1)); **«помощник»** (10) (*кот Матроскин* (2), *Чеширский кот* (2), *волк* (1), *Олаф* (1), *Конек-горбунок* (1), *волшебник* (1), *Дед Мороз* (1), *Морозко* (1)); **«ученый/учитель»** (9) (*кот ученый* (6), *Звездочет* (1), *Знайка* (1), *Каа* (1)).

Проведенное исследование показывает, что, с одной стороны, ассоциативное поле профессии учителя у молодёжи, ориентированной на педагогическую деятельность, задающее устойчивые архетипические характеристики, чрезвычайно разнообразно, фрагментарно и во многом противоречиво, а с другой – что ассоциативная семантика знаков и символов может быть эффективно использована в целенаправленной работе по созданию и укреплению положительного образа

учителя среди учащихся, заинтересованных в педагогическом образовании, учеников профильных психолого-педагогических классов.

Тот факт, что ассоциации, связанные с учителем, разнообразны, фрагментарны и противоречивы, вероятно, объясняется тем, что молодые люди, выбирающие педагогическую профессию, во многом дезориентированы. Дезориентация в свою очередь обусловлена как конфликтом между сложившимися в традиции представлением о значимости учителя и очевидными реалиями, расшатыванием традиционных сюжетов, в том числе связанных с положительным образом учителя в массовой культуре, так и отсутствием целенаправленной работы, в результате чего представление об учителе создается на основе исключительно индивидуального опыта в условиях отсутствия ценностно-смысловой насыщенности школьной и в целом образовательной среды. Уникальные черты, несомненно, могут и должны присутствовать в образе учителя, однако исключительно уникальность образа учителя у каждого педагога создаёт ситуацию одиночества. В результате будущие и действующие учителя остаются один на один с желанием выйти из профессии.

Вместе с тем разнообразие, фрагментарность и противоречивость ассоциативного поля профессии учителя создает базу для эффективной целенаправленной работы по формированию положительного образа учителя. Поскольку свойством человеческого сознания является стремление устранять противоречия, соединять фрагменты в целое, отождествлять объекты и их символы, обеспечить положительное влияние может рассмотрение факторов привлекательности профессии учителя в образно-символическом аспекте, построение воспитательной и профориентационной работы с заинтересованными детьми и подростками в формате символической практики – целенаправленной актуализации и семантизации символов.

Выявленные ассоциации характеризуют репутацию обобщенного образа учителя и могут быть использованы для её корректировки в плане соответствия имиджу учителя, зафиксированному в профессиональном стандарте педагога.

В этом плане могут быть рекомендованы: 1) разработка геральдической атрибутики психолого-педагогических классов, 2) проведение обсуждений, дискуссий, конкурсов эссе, посвященных символической семантике профессии учителя, 3) использование наиболее рейтинговых ассоциативных реакций как стимулов в креативных техниках (типа «Случайный стимул», «Колесо фортуны») при разработке внеклассных мероприятий, воспитательных акций и т.д. В качестве

основы такой работы могут быть использованы субъектные символические ассоциации, характеризующие положительное отношение к учителю.

Список литературы

1. Елисеева Е. В., Кирилов Н. С. Миссия и образ учителя в отечественной педагогике // Эпоха науки. – 2022. – № 30. – С. 257-260.
2. Глебова С. В., Е. В. Кузьмина Образ учителя в педагогических работах Л.Н. Толстого и В.А. Сухомлинского // Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной Году культурного наследия народов России, Липецк, 05–07 апреля 2022 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. – 2022. – С. 75-79.
3. Бакланова И. И., Емалеева М. Г. Образ современного учителя в жанре самопрезентации (на материале регионального этапа конкурса «Учитель года») // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2021. – № 2. – С. 72-80.
4. Бакулина С. Ю. Образ-образец учителя как средство формирования психолого-педагогической культуры студентов педагогического вуза / С. Ю. Бакулина, О. К. Позднякова // Поволжский педагогический вестник. – 2023. – Т. 11, № 1(38). – С. 55-62.
5. Овченкова О. Ю., Богданова Л. А. Образ учителя в художественной литературе XX века // Вестник педагогического опыта. – 2022. – № 54. – С. 184-193.
6. Лазарев, Ю. В. Образ учителя-словесника в стихотворениях учеников. In Memoriam // Литература в школе. – 2020. – № 3. – С. 99-109. – DOI 10.31862/0130-3414-2020-3-99-109.
7. Иванова Т. Ф. Идеальный образ учителя российской школы в условиях антропогенной цивилизации // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2003. – № S9. – С. 77-81.
8. Репринцев А. В. Образ идеального учителя в христианской культуре // Психолого-педагогический поиск. – 2008. – № 8. – С. 12-19.
9. Васильев А. Д., Васильева С. П. Образ учителя в лингвистических исследованиях: аксиологический аспект // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2021. – № 3. – С. 167-173. – DOI 10.25586/RNU.V925X.21.03.P.167.
10. Романовский М. А. Образ учителя через призму студентов-преподавателей // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 25. – С. 37-41.
11. Ванаква Г. В. Образ идеального учителя глазами студентов // Психология обучения. – 2011. – № 8. – С. 97-104.
12. Москвитина И. В. Образ учителя в современной педагогической действительности, через призму идеала предшествующих поколений: взгляд будущего педагога // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2015. – № 1. – С. 12-15.
13. Вахтурова А. А., Крештопова А. С. Образ учителя у учащихся начальной школы // Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика. Педагогические чтения памяти И. Я. Лернера : материалы X Всероссийской научно-практической конференции. – Владимир: Владимирский государственный университет. – 2021. – С. 169-175.
14. Паутова Л. А. Ассоциативный эксперимент: опыт социологического применения // Социология: Методология, методы, математические модели. – 2007. – № 24. – С. 149-168.
15. Уфимцева Н. В. Ассоциативный словарь как модель языковой картины мира // Вестник ИрГТУ. – 2014. – № 9 (92). – С. 340-347.

УДК 159.99

Бергис Т.А., Гореликова К.В. Развитие осознанности в психологической работе с тревожными состояниями личности: теоретические и практические аспекты

Бергис Татьяна Анатольевна

канд. психол. наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Тольяттинский Государственный университет, РФ, г. Тольятти

Гореликова Кристина Вячеславовна

магистрант, Тольяттинский государственный университет, РФ, г. Тольятти

The development of awareness in psychological work with anxiety states of personality: theoretical and practical aspects

Bergis Tatyana Anatolyevna

PhD. Psychology, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy Applied Psychology, Tolyatti State University, Russian Federation, Tolyatti

Gorelikova Kristina Vyacheslavovna

Master's degree student, Tolyatti State University, Russian Federation, Tolyatti

Аннотация. Тревожные состояния личности – одна из актуальных проблем в области психического здоровья современного человека. Это побуждает к поиску эффективных методов психологической работы с такими состояниями. Один из перспективных психотерапевтических подходов при тревожных состояниях личности – развитие осознанности. В последние годы в научном и практическом психологическом сообществе отмечается активный интерес к данному подходу. Статья посвящена анализу тревожных состояний личности и применяемых при данной проблеме психотерапевтических подходов. Основной раздел статьи составляет обзор исследований эффективности практик осознанности как метода работы с тревожными состояниями личности.

Ключевые слова: тревожные состояния личности, тревожные расстройства, осознанность, практики осознанности, развитие осознанности.

Abstract. Anxiety states of personality are one of the urgent problems in the field of mental health of a modern person. This encourages the search for effective methods of psychological work with such conditions. One of the promising psychotherapeutic approaches for anxiety states of personality is the development of mindfulness. In recent years, there has been an active interest in this approach in the scientific and practical psychological community. The article is devoted to the analysis of anxiety states of personality and psychotherapeutic approaches used in this problem. The main section of the article is a review of research on the effectiveness of mindfulness practices as a method of dealing with anxiety states of personality.

Keywords: anxiety states of personality, anxiety disorders, mindfulness, mindfulness practices, mindfulness development.

Введение

В современном мире, в условиях постоянно ускоряющегося темпа жизни, роста информационной нагрузки, тревожные состояния личности становятся одной из ключевых проблем в области психического здоровья населения [1, с. 62]. Широкое распространение данных состояний среди лиц молодого и среднего возраста приводит к ограничению способности индивидов эффективно функционировать в повседневной жизни и взаимодействовать с окружающим миром, что может значительно снижать качество жизни.

Часто оставаясь недиагностированными, тревожные состояния личности приобретают хронический, вялотекущий характер, усугубляя последствия и делая отсроченное лечение более сложным [2, с. 439]. Таким образом, поиск новых эффективных и совершенствование существующих методов лечения и поддержки лиц с тревожными состояниями личности является актуальной исследовательской задачей.

Практики осознанности – комплекс психологических медиативных техник, направленных на осознание собственных мыслей, чувств и ощущений [51, с. 43]. В настоящее время, данный подход привлекает все больше внимания специалистов как в психотерапевтическом сообществе, так и в научных исследованиях, благодаря своей потенциальной эффективности и высокой доступности [9, с. 589; 26, с. 540].

Целью данной статьи является анализ теоретических данных о роли развития осознанности в психологической работе лиц с тревожными состояниями личности.

Рассмотрим тревожные расстройства и их характеристики.

Тревожные расстройства представляют собой группу психических состояний, характеризующихся чувством чрезмерной тревоги и страха. Распространенность тревожных расстройств в разных странах, согласно эпидемиологическим данным, варьируется от 4,8% до 10,9%, и в ряде исследований достигает 29,8% [10, с. 901]. Высокая вариабельность публикуемых данных на фоне широкой распространенности тревожных расстройств в популяции может быть обусловлена особенностями методологии сбора эпидемиологических данных в различных странах, а также искажением статистики за счет групп населения, которые не обращаются за психологической и психиатрической помощью [36, с. 978; 44, с. 132].

Немаловажным аспектом является дифференцировка дистресса и эустресса, граница между которыми существенно размыта в случаях, когда эмоциональные реакции могут казаться избыточными, однако являться потенциально адаптивными, и наоборот [37, с. 5].

Патологическая тревога и страх влияют как на психическое, так и на физическое состояние человека, часто приводя к значительному снижению качества жизни.

Наряду с генерализованным тревожным расстройством, в состав группы принято включать паническое расстройство, субклинические состояния, сопровождающиеся тревогой и соматоформными расстройствами, и такие фобические состояния, как социофобию, агорафобию и иные изолированные специфические фобии [3, с. 37].

Ключевым симптомом тревожных расстройств является ощущение чрезмерной тревоги и беспокойства. В структуре такого психологического феномена, как «тревога», выделяют несколько компонентов: когнитивный, эмоциональный, моторный, психосоматический, нейрогуморальный и иммунный [6, с. 135].

Как правило, эмоциональный компонент, характеризующийся комплексом субъективных переживаний, сомнений и страхов является индуцирующим, в последующем к которому присоединяется активизация внимания с построением неблагоприятных прогнозов, моторное возбуждение или торможение, вегетативные реакции, стрессорно-гормональный ответ, повышение уровня провоспалительных цитокинов, снижение выраженности иммунного ответа [50, с. 133]. Активация ведет к взаимному потенцированию всех звеньев всего патологического каскада и прогрессивному ухудшению состояния [49, с. 159].

В большинстве случаев тревога сопровождается разнообразными физиологическими симптомами, такими как: учащенное сердцебиение, потливость, дрожь, слабость, напряжение мышц, головная боль, нарушения сна и диспепсия. Между тем, тревога является важнейшей физиологической реакцией, направленной на мобилизацию ресурсов организма в экстремальных и жизнеугрожающих ситуациях, однако при патологическом ответе может служить одной из причин дезадаптации.

Люди с тревожными расстройствами могут испытывать сложности с регуляцией эмоций, что проявляется в частых перепадах настроения, раздражительности и чувстве непреодолимого страха [3, с. 36; 6, с. 136]. Иррациональность мышления и убеждений, катастрофизация и чрезмерное обобщение могут с течением времени усугублять тревожность и создавать порочный круг. Кроме того, характерным является избегание ситуаций или мест, которые могут вызвать тревогу, что по мере прогрессирования состояния может приводить к дезадаптации, социальной изоляции и ухудшению качества жизни.

Тревожные расстройства являются одними из наиболее распространенных психических расстройств, развивающихся в любом возрасте и часто сочетающиеся с другими расстройствами психики, такими как депрессия или зависимости [10, с. 898; 44, с. 128].

Сочетание тревожных расстройств с соматическими заболеваниями может вносить существенный вклад в их течение и отдаленный прогноз, что в ряде случаев может быть обусловлено общностью патогенетических механизмов.

В этой связи, понимание данных состояний и разработка эффективных методов лечения и поддержки является ключевой задачей для современной психотерапии.

Традиционные подходы к лечению тревожных расстройств представлены медикаментозным лечением и психотерапевтическими практиками. Каждый из подходов имеет свои преимущества и может быть достаточно эффективным в отдельных случаях, однако в большинстве случаев, применяется комбинация фармакологического и психотерапевтического воздействия [7].

Одним из наиболее распространенных психотерапевтических подходов в лечении тревожных расстройств является когнитивно-поведенческая терапия [4, с. 309; 32, с. 345]. В основе метода лежит фокусировка пациента на идентификации и изменении негативных мыслей и поведенческих паттернов, которые способствуют индукции тревоги и ее поддержанию. Терапия принятия и ответственности, сочетающая в себе техники когнитивно-поведенческой терапии и практики осознанности, направлена на повышение гибкости мышления и способности принимать свои чувства и мысли без избегания.

Другой популярной техникой является экспозиционная терапия, направленная на постепенное контролируемое воздействие на объект или ситуацию, вызывающую тревогу. Данный подход продемонстрировал наибольшую эффективность в лечении фобий и обсессивно-компульсивных расстройств.

Комбинированный подход, включающий медикаментозную и психотерапию, часто рассматривается как наиболее эффективный. Однако выбор конкретного метода лечения зависит от множества факторов, включая тип и тяжесть расстройства, индивидуальные особенности пациента и его предпочтения [12, с. 5]. Важно также отметить, что все медикаментозные и психотерапевтические подходы имеют потенциальные побочные эффекты и ограничения, которые необходимо учитывать при разработке плана лечения.

В связи с этим внедрение в клиническую практику альтернативных психотерапевтических методов, основанных на медитации и осознанности,

представляется весьма привлекательным ввиду отсутствия побочных эффектов, ассоциированных с фармакологическими препаратами, развития навыков саморегуляции и вовлечения индивида в терапевтический процесс. Альтернативные методы также эффективно интегрируются с традиционными практиками, предлагая более персонифицированный комплексный подход к лечению тревожных расстройств.

Рассмотрим развитие осознанности в контексте психотерапевтических подходов.

Термин «осознанность» (mindfulness) происходит от палийского слова «сати», широко распространенного в буддийских текстах, и обозначает особое медиативное состояние, характеризующееся произвольным направлением внимания на текущий момент с формированием акцента на непредвзятом и безоценочном восприятии своих мыслей, чувств и ощущений [5, с. 12; 14, с. 110].

Эффективный способ развития осознанности – систематическое занятие медитативными практиками. Такие занятия позволяют достичь состояния глубокой сосредоточенности на собственном дыхании, ощущениях в различных частях тела, фиксации на мыслях или эмоциях [8, с. 101].

Наблюдение за своим опытом без привязки к суждениям о хорошем или плохом, правильном или неправильном, позволяет сформировать отношение к пережитому опыту с открытостью и принятием, вместо избегания или подавления неприятных мыслей и ощущений.

Развитие осознанности происходит через внимательное нахождение в настоящем моменте, а не погружение в переживания прошлого или беспокойства о будущем, характерного для иных психотерапевтических подходов [34, с. 38].

Исторические корни практик осознанности уходят к буддийским медитациям, существующим уже более двух тысяч лет. Однако в современном виде эти практики адаптированы и внедрены в западную психотерапию без привязки к каким-либо религиозным или духовным учениям [5, с. 13].

Широкое распространение медитативные техники осознанности получили после публикации программы снижения стресса на основе осознанности (Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR), представленную Джоном Кабата-Зинна в конце 1970-х годов [31, с. 73]. А в начале 1980-х были опубликованы позитивные результаты 10-недельной программы, направленной на снижение уровня стресса и релаксацию у пациентов с хроническим болевым синдромом [29, с. 46]. Применение практики позволило достичь снижения общей оценки боли у 65% больных.

С начала 1980-х практики осознанности начали быстро внедряться в практику клинических психологов и психотерапевтов. Разработаны различные программы и подходы, включая осознанность на основе когнитивной терапии (Mindfulness-Based Cognitive Therapy, МВСТ) З. Сигал, Д. Тисдейл, М. Уильямс [41; 42; 45, с. 620], которая продемонстрировала эффективность в снижении частоты рецидивов депрессии, а также диалектико-поведенческую терапию (Dialectical Behavior Therapy, DBT), включающая элементы практик осознанности для лечения пограничных расстройств личности [19, с. 12].

Высокий исследовательский интерес способствовал быстрому росту популярности и включению практик осознанности в дизайн большого количества рандомизированных клинических исследований (РКИ), посвященных изучению снижения уровня стресса [10; 24; 35; 40]. В 2002 году Обществом клинической психологии Американской психологической ассоциации практики осознанности внесены в перечень методов когнитивной терапии, рекомендованных при лечении депрессии [42].

Нейрофизиологические исследования продемонстрировали существенные различия в нейронных связях и плотности серого и белого вещества головного мозга у медитирующих и не медитирующих людей, что косвенно указывает на модулирование нейропластических процессов в ЦНС [46, с. 433].

В опубликованных данных ряд авторов указывают на морфологические изменения в головном мозге у людей, практикующих осознанность [13, с.28; 16, с. 207]. Т. Барнхофер с помощью функциональной магнитно-резонансной томографии удалось выявить изменения активации в кортиколимбических областях головного мозга у медитирующих пациентов [9, с. 588]. На фоне практик осознанности отмечалась повышенная активация дорсолатеральной префронтальной коры, ассоциированной с регуляцией эмоций.

Результаты исследования морфометрических и метаболических изменений по данным магнитно-резонансной томографии в экспериментальных исследованиях позволили установить сходство между состоянием осознанности и гипнотическим трансом [43]. Оба состояния характеризуются снижением активности дефолт-системы мозга и повышением связей центральной исполнительной сети с сетью выявления значимости, но более выраженном в медитативном состоянии, по сравнению с гипнозом [18, с. 315; 21, с. 65].

Практики осознанности продемонстрировали многообещающие результаты в коррекции поведенческих девиаций и лечении зависимостей [22]. Погружение в

медитативное состояние позволяет сконцентрироваться на данной проблеме и понять причины зависимости, установить триггеры и автоматизмы.

Опубликованные отчеты проведенных исследований указывают на высокую эффективность практик осознанности, включенных в программы когнитивно-поведенческой психотерапии у пациентов с тревожными расстройствами [22; 34; 49]. Благодаря этим занятиям удается достичь более выраженной эмоциональной регуляции, контроля внимания и самосознания [26, с. 548]. Развитие осознанности позволяет значительно снизить симптомы тревоги, депрессии и стресса, снизить выраженность болевого синдрома, улучшить качество жизни пациентов [24, с. 52].

Применение методик осознанности продемонстрировало ряд положительных сомато-вегетативных эффектов, таких как умеренное положительное влияние практик на качество сна, снижение уровня систолического и диастолического артериального давления [28; 33; 51].

В опубликованном в 2022 г систематическом обзоре 44 мета-анализов [23], объединившем результаты 30483 участников из 336 уникальных РКИ, достоверно продемонстрировано, что терапевтические подходы, основанные на техниках медитации (в т.ч. практики осознанности) существенно превосходят по своей эффективности методы пассивного контроля. Несмотря на большой объем выборки, авторы указывают и на ряд значимых ограничений, наиболее важными из которых является скудность данных первичных мета-анализов и РКИ, узкие группы больных и невозможность интерпретации полученных результатов на популяцию, а также гетерогенность выборки в целом [23, с. 108].

Несколько позже эффективность практик осознанности продемонстрирована в мета-анализе, включавшем данные 59 рандомизированных клинических исследований, с суммарным объемом 3508 участников [40]. У всех пациентов проводилась оценка динамики уровня кортизола на фоне воздействия различными психотерапевтическими методами. Развитие осознанности, а также техники релаксации, были ассоциированы с более выраженным снижением уровня кортизола в плазме ($g=0,345$ и $0,347$ соответственно) по сравнению с иными методами разговорной психотерапии.

В своем систематическом обзоре Ц. Чжан с соавт. продемонстрировали, что практики осознанности оказывали статистически значимое влияние на пациентов с синдромом дефицита внимания и гиперактивности [52, с. 87]. Применение медитативных практик позволило снизить выраженность таких симптомов, как невнимательность, гиперактивность и импульсивность (для детей и подростков: $g=$ -

0,44; (95% ДИ от -0,69 до -0,19), для взрослых: $g = -0,66$; (95% ДИ от -1,21 до -0,11)). Важным ограничением интерпретации полученных результатов являлась недостаточная методологическая обоснованность оценки эффективности практик, относительно небольшое количество исследований, гетерогенность включенных больных и высокий риск систематического смещения. Аналогичные результаты продемонстрированы и в ряде других систематических обзоров с мета-анализами [34, с. 41; 38].

Хилтон с соавт. представили результаты мета-анализа 10 исследований, указывающие на относительную эффективность развития осознанности в лечении ПТСР [25]. Применение йога-практик и медитации позволили уменьшить симптомы ПТСР и депрессии по сравнению с контрольными группами во всех изученных исследованиях, однако результаты эффективности базировались на доказательствах низкого и среднего качества. Статистическая значимость различий в оценке качества жизни и уровня тревожности на фоне практик установлено не было, а также ни одно включенное исследование не отражало функциональный статус пациентов с ПТСР [25, с. 459].

В ряде других отчетов также были представлены результаты, указывающие на потенциальную пользу практик осознанности, йоги и релаксации в комплексной психотерапии ПТСР, однако многие из них имели методологические ограничения [20; 27; 39].

Применение медитативных практик позволяет достигать значимых результатов в группе молодых пациентов и лиц среднего возраста, однако данные об эффективности у пожилых пациентов по-прежнему ограничены и неоднозначны в виду высокой полиморбидности и возрастного когнитивного дефицита. Опубликованные результаты мета-анализа, посвященные изучению влияния практик по развитию осознанности на выраженность чувства тревоги, депрессии, внимание, память и нейропластические изменения у пожилых людей с легкими когнитивными нарушениями не выявили каких-либо данных об эффективности этих занятий в изученной когорте больных [35].

Turgon с соавторами представили предварительные данные, указывающие на потенциальную эффективность осознанности в терапии пациентов с нарушением пищевого поведения [47]. Применение медитативных практик ассоциировалось со снижением частоты импульсивных переяданий, неудовлетворенности собственным телом, положительной динамикой индексированной массы тела как у пациентов с булимией, так и с анорексией. Схожие результаты были продемонстрированы и в

другом мета-анализе [11, с. 8]: пациенты, применявшие практики осознанности, характеризовались меньшим уровнем тревоги, меньшей частотой неудовлетворенности телом и чаще приходили к признанию своего тела.

Систематический обзор, включавших результаты 54 рандомизированных контролируемых клинических исследований продемонстрировал, что применение практик осознанности достоверно позволяет снизить проявление абстиненции и скорректировать эмоциональный фон пациентов на фоне отмены [15].

Рассмотрим ограничения практик осознанности.

Несмотря на представленные результаты большого количества исследований практики осознанности в 2018 году 15 авторитетных исследователей выступили с консенсусным заявлением об их существенных ограничениях и недостатках [48, с. 36]. Эксперты указывают на проблему отсутствия определения «осознанности» как такового, что делает невозможность определения необходимого объема и стандартизации исследований практики. Кроме того, отсутствие унифицированного подхода к развитию осознанности составляет значительную методологическую проблему.

В настоящее время «золотым стандартом» является 8-ми недельный курс [30], который включает в себя групповые занятия по обучению практикам осознанности, а также ежедневные самостоятельные индивидуальные занятия. Программа обучения включает в себя набор разнообразных техник, таких как сосредоточенное внимание на дыхании, открытый мониторинг осознания при «сканировании тела», просоциальная медитация и техника хатха-йоги [17, с. 581].

Между тем, набор техник может значительно различается в разных версиях обучения [17, с.581; 30], о чем в большинстве случаев авторы публикаций умалчивают.

Выводы

Практики по развитию осознанности как психотерапевтический подход занимают все более значимое место в комплексных психотерапевтических стратегиях, особенно в контексте психологической работы с тревожными состояниями. Развитие осознанности – это эффективный способ работы с чувством и причиной тревоги, акцентируя внимание на внимательном присутствии в настоящем моменте, безоценочном принятии, управлении внутренним опытом, развитии доброжелательного милосердного отношения к себе, людям, миру.

Большое количество опубликованных исследований указывают на высокую эффективность практик осознанности в уменьшении выраженности тревоги,

обучении регуляции эмоций и снижению стресса. Между тем, несмотря на весьма обнадеживающие результаты, стоит отметить, что данный подход не является универсальным психотерапевтическим решением. Безусловным преимуществом метода является то, что практики осознанности представляют доступный клиенту инструмент для самостоятельной работы с тревожными мыслями и ощущениями, способствуя повышению уровня самосознания и эмоциональной устойчивости. Однако эффективность практик может существенно варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей личности, типа тревожного расстройства и контекста применения.

В современной практике развитие осознанности может быть рекомендовано в качестве дополнения к традиционным методам лечения тревожных расстройств, а изучение механизмов и персонализация практик, оценка их долгосрочной эффективности, разработка стратегий оптимизации и интеграции методики с другими психотерапевтическими подходами и медикаментозным лечением являются важнейшими задачами для будущих исследований.

Список литературы

1. Бобров А.Е., Усатенко Е.В. Концепция тревожных расстройств: основные тенденции развития. // *Социальная и клиническая психиатрия*. 2021. Т. 31. № 4. С. 62-70.
2. Захарова А.Ю., Трусова А.В. Временная перспектива личности при аффективных расстройствах: обзор научных исследований. // *Вестник Российского университета дружбы народов Серия: Психология и педагогика*. 2019. № 16. № 3. С. 435-450.
3. Левин О.С. Тревожные расстройства в общеклинической практике. // *Медицинский совет*. 2017. № 10. С. 36-40.
4. Салиев М.М., Аграновский М.Л., Муминов Р.К. Современные представления о психотерапии тревожных расстройств. // *Экономика и социум*. 2020. № 8 (75). С. 307-310.
5. Anālayo B. Adding historical depth to definitions of mindfulness. // *Curr Opin Psychol*. 2019. № 28. С. 11-14. doi:10.1016/J.COPSYC.2018.09.013
6. Andrews G., Hobbs M.J., Borkovec T.D., Beesdo K., Craske M.G., Heimberg R.G., et al. Generalized worry disorder: a review of DSM-IV generalized anxiety disorder and options for DSM-V. // *Depress Anxiety*. 2010. № 27(2). С. 134-147. doi:10.1002/DA.20658
7. Bandelow B., Michaelis S., Wedekind D. Treatment of anxiety disorders. // *Dialogues Clin Neurosci*. 2017. № 19(2). С. 93-107. doi:10.31887/DCNS.2017.19.2/BBANDELOW
8. Banfi J.T., Randall J.G. A meta-analysis of trait mindfulness: Relationships with the big five personality traits, intelligence, and anxiety. // *J Res Pers*. 2022. С. 101. doi:10.1016/j.jrp.2022.104307
9. Barnhofer T., Reess T.J., Fissler M., Winnebeck E., Grimm S., Gärtner M., et al. Effects of mindfulness training on emotion regulation in patients with depression: Reduced dorsolateral prefrontal cortex activation indexes early beneficial changes. // *Psychosom Med*. 202. № 83(6). С. 579-591. doi:10.1097/PSY.0000000000000955De
10. Baxter A.J., Scott K.M., Vos T., Whiteford H.A. Global prevalence of anxiety disorders: a systematic review and meta-regression. // *Psychol Med*. 2013. № 43(5). С. 897-910. doi:10.1017/S003329171200147X
11. Beccia A.L., Dunlap C., Hanes D.A., Courneene B.J., Zwickey H.L. Mindfulness-based eating disorder prevention programs: A systematic review and meta-analysis. // *Ment Health Prev*. 2018. № 9. С. 1-12. doi:10.1016/J.MHP.2017.11.001

12. Carl E., Witcraft S.M., Kauffman B.Y., Gillespie E.M., Becker E.S., Cuijpers P., et al. Psychological and pharmacological treatments for generalized anxiety disorder (GAD): a meta-analysis of randomized controlled trials. // *Cogn Behav Ther.* 2020. № 49(1). С. 1-21. doi:10.1080/16506073.2018.1560358
13. Casals-Gutiérrez S., Abbey H. Interoception, mindfulness and touch: A meta-review of functional MRI studies. // *International Journal of Osteopathic Medicine.* 2020. №35. С. 22-33. doi:10.1016/J.IJOSM.2019.10.006
14. Cassaniti J. Mindfulness or Sati? An Anthropological Comparison of an Increasingly Global Concept. // *Journal of Global Buddhism.* 2021. № 22(1). С. 105-120. doi:10.5281/ZENODO.4727577
15. Cavicchioli M., Movalli M., Maffei C. The Clinical Efficacy of Mindfulness-Based Treatments for Alcohol and Drugs Use Disorders: A Meta-Analytic Review of Randomized and Nonrandomized Controlled Trials. // *Eur Addict Res.* 2018. « 24(3). С. 137-162. doi:10.1159/000490762
16. Chiesa A, Brambilla P., Serretti A. Neuro-imaging of mindfulness meditations: implications for clinical practice. // *Epidemiol Psychiatr Sci.* 2011. № 20(2). С. 205-210. doi:10.1017/S204579601100028X
17. Davidson R.J., Kaszniak A.W. Conceptual and Methodological Issues in Research on Mindfulness and Meditation. // *Am Psychol.* 2015. № 70(7). С. 581. doi:10.1037/A0039512
18. Demertzi A., Soddu A., Faymonville M.E., Bahri M.A., Gosseries O., Vanhaudenhuyse A., et al. Hypnotic modulation of resting state fMRI default mode and extrinsic network connectivity. // *Prog Brain Res.* 2011. № 193. С. 309-322. doi:10.1016/B978-0-444-53839-0.00020-X
19. Dimeff L., Linehan M.M. Dialectical behavior therapy in a nutshell. // *The California Psychologist.* 2001. № 34(3). С. 10-13.
20. Dumarkaite A., Truskauskaite-Kuneviciene I., Andersson G., Kazlauskas E. The Effects of Online Mindfulness-Based Intervention on Posttraumatic Stress Disorder and Complex Posttraumatic Stress Disorder Symptoms: A Randomized Controlled Trial With 3-Month Follow-Up. // *Front Psychiatry.* 2022. №13. doi:10.3389/FPSYT.2022.799259/BIBTEX
21. Fox KCR, Nijeboer S., Dixon M.L., Floman J.L., Ellamil M., Rumak S.P., et al. Is meditation associated with altered brain structure? A systematic review and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners. // *Neurosci Biobehav Rev.* 2014. № 43. С. 48-73. doi:10.1016/J.NEUBIOREV.2014.03.016
22. Garland E.L., Howard M.O. Mindfulness-based treatment of addiction: current state of the field and envisioning the next wave of research. // *Addiction Science & Clinical Practice.* 2018. № 13(1). С. 14. doi:10.1186/S13722-018-0115-3
23. Goldberg S.B., Riordan K.M., Sun S., Davidson R.J. The empirical status of mindfulness-based interventions: A systematic review of 44 meta-analyses of randomized controlled trials. // *Perspect Psychol Sci.* 2022. №17(1). С. 108. doi:10.1177/1745691620968771
24. Goldberg S.B., Tucker R.P., Greene P.A., Davidson R.J., Wampold B.E., Kearney D.J., et al. Mindfulness-based interventions for psychiatric disorders: A systematic review and meta-analysis. // *Clin Psychol Rev.* 2018. № 59. С. 52. doi:10.1016/J.CPR.2017.10.011
25. Hilton L., Maher A.R., Colaiaco B., Apaydin E., Sorbero M.E., Booth M., et al. Meditation for posttraumatic stress: Systematic review and meta-analysis. // *Psychol Trauma.* 2017. № 9(4). С. 453-460. doi:10.1037/TRAO000180
26. Hölzel B.K., Lazar S.W., Gard T., Schuman-Olivier Z., Vago D.R., Ott U. How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. // *Perspect Psychol Sci.* 2011. № 6(6). С. 537-559. doi:10.1177/1745691611419671
27. Hopwood T.L., Schutte N.S. A meta-analytic investigation of the impact of mindfulness-based interventions on post traumatic stress. // *Clin Psychol Rev.* 2017. № 57. С. 12-20. doi:10.1016/J.CPR.2017.08.002

28. Intarakamhang U., Macaskill A., Prasittichok P. Mindfulness interventions reduce blood pressure in patients with non-communicable diseases: A systematic review and meta-analysis. // *Heliyon*. 2020. № 6(4). doi:10.1016/j.heliyon.2020.e03834
29. Kabat-Zinn J. An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: theoretical considerations and preliminary results. // *Gen Hosp Psychiatry*. 1982. № 4(1). С. 33-47. doi:10.1016/0163-8343(82)90026-3
30. Kabat-Zinn J. Full catastrophe living: The program of the stress reduction clinic at the University of Massachusetts Medical Center. Published online. 1990.
31. Kabat-Zinn J. Mindfulness-based stress reduction (MBSR). // *Constructivism in the Human Sciences*. 2003. № 8(2). С.73.
32. Kaczurkin A.N., Foa E.B. Cognitive-behavioral therapy for anxiety disorders: An update on the empirical evidence. // *Dialogues Clin Neurosci*. 2015. №17(3). С. 337-346. doi:10.31887/DCNS.2015.17.3/AKACZKURKIN
33. Kusko D.A., Blake J., Williams R. A. Narrative Review of the Effects of Mindfulness on Sleep and Hypertension. // *Curr Hypertens Rep*. Published online November 3, 2023. С. 1-7. doi:10.1007/S11906-023-01279-9/METRICS
34. Lee CSC, Ma M. ting, Ho H. yui, Tsang K. kei, Zheng Y. yi, Wu Z. yi. The effectiveness of mindfulness-based intervention in attention of individuals with ADHD: A systematic review. // *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*. 2017. № 30. С. 33-41. doi:10.1016/J.HKJOT.2017.05.001/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1016_J.HKJOT.2017.05.001-FIG1.JPEG
35. Leow Y., Rashid NLBA, Klainin-Yobas P., Zhang Z., Wu X.V. Effectiveness of mindfulness-based interventions on mental, cognitive outcomes and neuroplastic changes in older adults with mild cognitive impairment: A systematic review and meta-analysis. // *J Adv Nurs*. 2023. №79(12). С. 4489-4505. doi:10.1111/JAN.15720
36. Mosolov S.N., Martynikhin I.A., Syunyakov T.S., Galankin T.L., Neznanov N.G. Incidence of the Diagnosis of Anxiety Disorders in the Russian Federation: Results of a Web-Based Survey of Psychiatrists. // *Neurol Ther*. 2021. №10(2). С. 971-984. doi:10.1007/S40120-021-00277-W/FIGURES/5
37. Nesse R.M., Stein D.J. Towards a genuinely medical model for psychiatric nosology. *BMC Med*. 2012. № 10. С. 5. doi:10.1186/1741-7015-10-5
38. Poissant H., Mendrek A., Talbot N., Khoury B., Nolan J. Behavioral and cognitive impacts of mindfulness-based interventions on adults with attention-deficit hyperactivity disorder: A systematic review. // *Behavioural Neurology*. 2019. doi:10.1155/2019/5682050
39. Polusny M.A., Erbes C.R., Thuras P., Moran A., Lamberty G.J., Collins R.C., et al. Mindfulness-Based Stress Reduction for Posttraumatic Stress Disorder Among Veterans: A Randomized Clinical Trial. // *JAMA*. 2015. № 314(5). С. 456-465. doi:10.1001/JAMA.2015.8361
40. Rogerson O., Wilding S., Prudenzi A., O'Connor D.B. Effectiveness of stress management interventions to change cortisol levels: a systematic review and meta-analysis. // *Psychoneuroendocrinology*. 2024. 159:106415. doi:10.1016/J.PSYNEUEN.2023.106415
41. Segal Z. V., Teasdale J.D., Williams J.M., Gemar M.C. The mindfulness-based cognitive therapy adherence scale: Inter-rater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness. // *Clin Psychol Psychother*. 2002. № 9(2). С. 131-138. doi:10.1002/PP.320
42. Segal Z., Williams M., Teasdale J. *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression*. // Guilford publications. 2018.
43. Sim S., Maldonado I.L., Castelnau P., Barantin L., Hage W. El., Andersson F., et al. Neural correlates of mindfulness meditation and hypnosis on magnetic resonance imaging: similarities and differences. A scoping review. // *J Neuroradiol*. Published online November 2023. doi:10.1016/J.NEURAD.2023.11.002
44. Stein D.J., Scott K.M., Jonge P. de, Kessler R.C. Epidemiology of anxiety disorders: from surveys to nosology and back. // *Dialogues Clin Neurosci*. 2017. № 19(2). С. 127-136. doi:10.31887/DCNS.2017.19.2/DSTEIN

45. Teasdale J.D., Segal Z. V., Williams JMG, Ridgewaya V.A, Soulsby J.M., Lau M.A. Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. // *Consult Clin Psychol.* 2000. № 68(4). С. 615-623. doi:10.1037/0022-006X.68.4.615
46. Tolahunase M.R., Sagar R., Faiq M., Dada R. Yoga- and meditation-based lifestyle intervention increases neuroplasticity and reduces severity of major depressive disorder: A randomized controlled trial. // *Restor Neurol Neurosci.* 2018. № 36(3). С. 423-442. doi:10.3233/RNN-170810
47. Turgon R., Ruffault A., Juneau C., Blatier C., Shankland R.. Eating Disorder Treatment: a Systematic Review and Meta-analysis of the Efficacy of Mindfulness-Based Programs. *Mindfulness (N Y)*. 2019. № 10(11). С. 2225-2244. doi:10.1007/S12671-019-01216-5/TABLES/4
48. Van Dam N.T., van Vugt M.K., Vago D.R., Schmalzl L., Saron C.D., Olendzki A., et al. Mind The Hype: A Critical Evaluation and Prescriptive Agenda for Research on Mindfulness and Meditation. // *Perspect Psychol Sci.* 2018. № 13(1). С. 36. doi:10.1177/1745691617709589
49. Vasey M.W., Chriki L., Toh G.Y. Cognitive Control and Anxious Arousal in Worry and Generalized Anxiety: An Initial Test of an Integrative Model. // *Cognitive Therapy and Research 2016 41:2*. 2016. № 41(2). С. 155-169. doi:10.1007/S10608-016-9809-6
50. Wallis K., Sutton D., Bassett S. Sensory Modulation for People with Anxiety in a Community Mental Health Setting. // *Occup Ther Ment Health.* 2018. №34(2). С. 122-137. doi:10.1080/0164212X.2017.1363681
51. Zhang D., Lee EKP, Mak ECW, Ho C.Y., Wong SYS. Mindfulness-based interventions: an overall review. // *Br Med Bull.* 2021. № 138(1). С. 41-57. doi:10.1093/BMB/LDAB005
52. Zhang J., Díaz-Román A., Cortese S. Meditation-based therapies for attention-deficit/hyperactivity disorder in children, adolescents and adults: a systematic review and meta-analysis. // *Evid Based Ment Health.* 2018. № 21(3). С. 87. doi:10.1136/EBMENTAL-2018-300015

УДК 159.91

Бондарь Л.С., Волобуев В.В. Роль условных и безусловных рефлексов в психической деятельности человека

Бондарь Леонида Сергеевна

доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия»

Волобуев Вахтанг Вячеславович

кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия»

The role of conditioned and unconditional reflexes in human mental activity

Bondar Leonida Sergeevna

Dr. Sci. (medical), Professor, Professor at the Department of psychology
FSBEIU VO "Donbas Agrarian Academy

Volobuev Vakhtang Vyacheslavovich

Cand. Sci. (medical), Associate professor at the Department of psychology
FSBEU VO "Donbas Agrarian Academy"

Аннотация. Высшая нервная деятельность, обеспечивающая индивидуальное поведенческое приспособление человека и высших животных к изменяющимся условиям внешней и внутренней среды, носит рефлекторный характер, который осуществляется безусловными и условными рефлексами. Вся нервная деятельность выражается в двух видах рефлексов: безусловных и условных. Кора больших полушарий и ближайшие подкорковые центры обладают, в отличие от низших нервных центров, значительно большей способностью к суммации, хранению и оживлению следов прежних раздражителей. После многократного совпадения по времени двух очагов возбуждения между ними образуется прочная нервная связь, и оба очага сливаются в единую функциональную систему, действующую в течение многих дней, месяцев и даже лет. В этой связи для разрыва устойчивой нервной связи между корой и подкорковыми центрами необходимо проведение целенаправленной, возможно, длительной психологической коррекционной работы.

Ключевые слова: психическая деятельность, безусловные рефлексы, условные рефлексы, временная нервная связь.

Abstract. Higher nervous activity, which provides individual behavioral adaptation of humans and higher animals to changing conditions of external and internal environment, has a reflex character, which is carried out by unconditional and conditional reflexes. All nervous activity is expressed in two types of reflexes: unconditional and conditioned. The cortex of the large hemispheres and the nearest subcortical centers have, in contrast to the lower nerve centers, a much greater ability to summation, storage and revival of traces of previous stimuli. After repeated coincidence of two foci of excitation between them in time, a strong nerve connection is formed, and both foci merge into a single functional system that operates for many days, months and even years. In this connection, to break the stable nervous connection between the cortex and subcortical centers, it is necessary to carry out purposeful, possibly long-term psychological correction work.

Key words: mental activity, unconditional reflexes, conditioned reflexes, temporary nervous connection.

Великий русский физиолог И.М. Сеченов впервые объяснил поведение и «душевную» т.е. психическую деятельность человека принципом работы нервной системы – рефлекторной деятельностью головного мозга. И.М. Сеченовым было введено понятие об анализаторах.

И.П. Павлов экспериментально подтвердил и развил положение И.М. Сеченова. Он создал новый раздел в науке – физиологию высшей нервной деятельности (ВНД) животных и человека. По И.П. Павлову, высшая нервная система – это психическая деятельность, обуславливающая рефлекторную регуляцию взаимоотношений человека с окружающей средой, а низшая нервная деятельность обеспечивает рефлекторную регуляцию физиологических функций внутренних органов.

Основной принцип работы нервной системы – рефлекторный. В основе координационной и рефлекторной деятельности нервной системы лежат рефлексы. Рефлекс – это ответная реакция организма на внешние или внутренние раздражители, который осуществляется при участии центральной нервной системы. Путь, состоящий из чувствительного и двигательного нейронов, по которым осуществляется рефлекс от рецептора до эффектора, называется рефлекторной дугой. Рефлекторная дуга может быть двух – или трехнейронной.

В двух нейронной рефлекторной дуге после контакта раздражителя с рецептором возбуждение (нервный импульс), которое от рецептора дендрита поступает в тело чувствительного нейрона, а далее по его аксону (нейриту) передается на рецептор дендрита в тело двигательного нейрона, а затем по его нейриту к действующему органу – мышце или железе. В трехнейронной рефлекторной дуге между чувствительным и двигательным нейронами находится один или несколько вставочных (ассоциативных) нейронов. В трехнейронной рефлекторной дуге возбуждение от рецептора к эффектору (мышце, железе) действующего органа осуществляется аналогично, как в двухнейронной рефлекторной дуге.

Все составляющие части двух или трёх нейронных рефлекторных дуг контактируют между собой посредством синапсов – структурно-функциональных образований.

Таким образом, рефлекторная деятельность нервной системы обеспечивает связь всех частей организма в единое целое и его адекватное взаимодействие с окружающей средой. Рефлексы служат для защиты организма и приспособления к

его изменяющимся условиям окружающей и внутренней среды. Рефлекс является функциональной единицей нервной деятельности.

Высшая нервная деятельность, обеспечивающая индивидуальное поведенческое приспособление человека и высших животных к изменяющимся условиям внешней и внутренней среды, носит рефлекторный характер, который осуществляется безусловными и условными рефлексами. Вся нервная деятельность выражается в двух видах рефлексов: безусловных и условных.

Безусловные рефлексы – это врождённые, генетически запрограммированные реакции организма, свойственные всем животным и человеку. Рефлекторные дуги безусловных рефлексов формируются в процессе пренатального развития, а в некоторых случаях – и в процессе постнатального развития. Например, половые врождённые рефлексы окончательно формируются у человека только к моменту половой зрелости в подростковом возрасте. Безусловные рефлексы имеют консервативные мало изменяющиеся дуги, проходящие, главным образом, через подкорковые отделы центральной нервной системы. Участие коры больших полушарий в протекании многих безусловных рефлексов необязательно.

Безусловные рефлексы формируются в период внутриутробного развития плода. Уже к трем месяцам рефлексы плода достаточно разнообразны: он двигает ногами, руками, большими пальцами рук и головой; рот плода открывается и закрывается, совершает глотательные движения. При прикосновении к векам плод щурится, при прикосновении к ладони – частично сжимает кисть в кулачок; прикосновение к губам вызывает сосательный рефлекс; при ударе по пяткам пальцы ног разгибаются. К четвертому месяцу рефлексы плода становятся более «живыми» вследствие развития мышечной системы. На пятом месяце внутриутробного развития двигательная активность нарастает, на шестом- заканчивается развитие глаз: они закрываются, открываются и смотрят во всех направлениях. Плод способен слышать, плакать, сильно сжимать руку в кулачок. Седьмой месяц – рефлексы на этом сроке окончательно сформированы. Плод дышит, глотает, делает движения, похожие на издание крика, может сосать большой палец руки. К моменту рождения ребенка преобладает влияние подкорковых образований, ответственных за формирование безусловных рефлексов, обеспечивающих деятельность жизненно важных функций: кровообращение, дыхание, пищеварение, обмен веществ и др.

Выделяют две категории безусловных рефлексов: безусловные рефлексы новорождённых и стойкие пожизненные безусловные рефлексы.

Среди безусловных рефлексов новорождённых выделяют транзиторные рефлексы, отражающие специфические условия развития двигательного анализатора и в последствии исчезающие (например, рефлексы Моро, опоры, хватательный и т.д.). Если транзиторный рефлекс вызывается у ребенка в том возрасте, в котором он должен уже отсутствовать, т.е. за пределами своей возрастной границы, то он считается патологическим.

К стойким пожизненным безусловным рефлексам относятся:

- пищевые: слюноотделение, отделение соков (желудочного, поджелудочной железы), выделение желчи, сосание, глотание, жевание, двигательная активность желудочно-кишечного тракта;
- роговичный; конъюнктивальный; глоточный; надбровный; сухожильные рефлексы конечностей;
- оборонительные или защитные: чихание, кашель, зажмуривание глаз, отдергивание руки или ноги при болевом раздражении;
- ориентировочные – всякий новый неожиданный раздражитель обращает на себя внимание человека;
- половые - связаны с выполнением полового акта;
- родительские, связанные с рождением и вскармливанием потомства;
- игровые. Этот тип безусловных рефлексов, сохраняя свои биологические основы, является самой первой подготовкой к будущему труду и творческой деятельности через познание окружающего мира.
- рефлексы, обеспечивающие передвижение и равновесие тела в пространстве;
- рефлексы, поддерживающие гомеостаз – постоянство внутренней среды организма.

Необходимо отметить, что среди безусловно-рефлекторной деятельности, биологической природой которых является сложный взаимосвязанный ряд простых врожденных рефлексов, составляют **инстинкты**.

Таким образом, безусловные рефлексы, присущие человеку с рождения, имеют огромное биологическое значение, так как обеспечивают и поддерживают жизнедеятельность организма в относительно постоянных условиях среды. Благодаря безусловным рефлексам осуществляются самые необходимые вегетативные функции: кровообращение, дыхание, пищеварение, обмен веществ и др.

На базе безусловных рефлексов кора головного мозга способна образовывать элементарные **условные рефлексы**, обеспечивающие самый необходимый уровень

взаимоотношений человека со средой. Условные рефлексы начинают образовываться с первых дней жизни ребенка, но на первом месяце их количество ограничено, кроме того они слабо выражены и непостоянны. Основным в формировании условного рефлекса в первое время является пищевая доминанта. Если плачущего ребенка взять на руки и прижать к груди (положение при кормлении грудью), то он успокаивается. Затем возникает определённый ритм деятельности во время кормления.

Дифференцировка условных рефлексов обычно начинается с конца 2-го – начала 3-го месяца жизни. По мере роста и развития появляется множество условных рефлексов, что проявляется в различных эмоциях детей при общении с ними. Следует отметить, что характерным свойством условных связей, образующихся у детей, является их прочность и скорость образования. К 6 месяцам уже возможно образование условных рефлексов со всех воспринимающих органов: глаза, уши, нос, кожа. В течении 2-го года, механизм образования условных рефлексов достигает полного развития и функционального совершенства. Условные рефлексы составляют ведущее богатство высшей нервной деятельности человеческого организма на разных стадиях его индивидуального развития. В процессе роста и развития ребенка приобретенные реакции (условные рефлексы) становятся более устойчивыми, образуются быстрее и более дифференцированы, или структурированы.

Условные рефлексы составляют основу развития речи и мышления, воспитания и обучения, передачи и усвоения знаний, умений, навыков трудовой, общественной, творческой деятельности – все то, что является главным средством подготовки к жизни и труду.

Условные рефлексы – индивидуальные, приобретенные реакции человека, выработавшиеся в результате научения (опыта). Условные рефлексы всегда индивидуально своеобразны. Рефлекторные дуги условных рефлексов формируются в процессе постнатального онтогенеза. Они характеризуются высокой подвижностью, способностью изменяться под воздействием внешней среды. Рефлекторные дуги условных рефлексов проходят через высший структурный отдел головного мозга – *кору головного мозга (КГМ)*.

Условные рефлексы по рецепторному признаку делятся на:

- Экстероцептивные – образуются при действии внешних раздражителей на рецепторы анализаторов (органы чувств): зрительного, слухового, обонятельного, вкусового, кожно-мышечного.
- Проприоцептивные – формируются при действии раздражителей на рецепторы мышц, суставов и сухожилий.

- Интроцептивные – возникают при раздражении рецепторов, расположенных во внутренних органах, они вызывают вегетативные рефлексы и относятся к низшей нервной деятельности.

Выделяют натуральные и искусственные условные рефлексы. Натуральные условные рефлексы образуются при действии на рецепторы естественных безусловных раздражителей, например, выделение слюны у ребенка при виде любимых конфет. Искусственные условные рефлексы образуются при действии индифферентных раздражителей, например, выделение слюны у годовалого ребенка возникает при виде обеденной посуды.

В зависимости от взаимодействия организма с внешней средой выделяют положительные и отрицательные условные рефлексы.

Особое место занимают условные рефлексы на время (следовые условные рефлексы), образование которых связано с регулярно повторяющимися в одно и то же время раздражителями, например: прием пищи, организации режима дня.

Следовые рефлексы вырабатываются в том случае, если безусловное подкрепление дается через 10-20 секунд после окончательного действия условного раздражителя. Возможна выработка следовых рефлексов даже после 1-2 минутной паузы.

Разновидностью условных рефлексов являются рефлексы подражания. Для их выработки не обязательно принимать участие в эксперименте, достаточно присутствие, т.е. быть его зрителем.

И.П. Павлов условные рефлексы назвал также временной нервной связью, потому что этот рефлекс проявляется только на время, пока действуют условия, при которых он образовался, и приобретенным индивидуальным, так как формируется в течение индивидуальной жизни организма.

Существуют функциональное единство условных и безусловных рефлексов, так как у них единая физиологическая основа – нервный процесс в коре больших полушарий и подкорковых центрах головного мозга. Рефлекторные дуги условных рефлексов проходят через кору больших полушарий, а безусловных, главным образом, через подкорковые центры ствола головного мозга.

Условные рефлексы могут быть образованы любым раздражителем на основе любого безусловного рефлекса. Условные рефлексы образуются при определённых условиях: необходимо неоднократное совпадение во времени действия двух раздражителей – будущего сигнального или условного, и безусловного, то есть

вызывающего безусловных рефлекс. Условный раздражитель должен несколько предшествовать безусловному раздражителю, так как сигнализирует о нем.

Основой образования условных рефлексов является формирование и замыкание временной нервной связи между двумя нервными центрами возбуждения, возникшими под воздействием условного и безусловного раздражителей. Эта связь может быть прямой – от центра условного рефлекса к центру безусловного рефлекса и обратной – от центра безусловного рефлекса к центру условного, т.е. наоборот. Прямые связи сильнее, чем обратные. Временной нервной связи способствует активная деятельность синапсов и увеличение в них образования медиаторов: с каждым подкреплением ранее безразличный раздражитель превращается в условный раздражитель.

Кора больших полушарий и ближайшие подкорковые центры обладают, в отличие от низших нервных центров, значительно большей способностью к суммации, хранению и оживлению следов прежних раздражителей. *После многократного совпадения по времени двух очагов возбуждения между ними образуется прочная нервная связь, и оба очага сливаются в единую функциональную систему, действующую в течение многих дней, месяцев и даже лет.*

Пример 1. Гипоталамус – высший подкорковый центр вегетативной нервной системы состоит из нервных клеток, образующих более 30 пар ядер (подкорковых центров). Они выделяют нейрогормоны, регулирующие нейроэндокринную деятельность мозга и гомеостаз организма. Гипоталамус обеспечивает функционирование многих физиологических процессов жизнедеятельности организма, в число которых входят регуляция пищевого и полового поведения, удовольствия, психоэмоциональных состояний. Определённые физиологические функции гипоталамус выполняет только в межнейронной связи со структурами лимбической системы, например, мотивация и эмоции.

Наличие устойчивой нервной связи между корой больших полушарий и подкорковыми центрами оказывает как позитивное, так и негативное воздействие на человека. Негативное влияние может проявляться в стремлении к удовлетворению неблагоприятных последствий, таких как игромания, токсикомания, наркомания, алкоголизм, половое влечение, невозможность отказать себе в удовольствии к любимым продуктам питания и т.д.

Пример 2. Частью жизни человечества и особой проблемой являются такие понятия как «наркомания», «наркотики» и «наркоман». В настоящее время выделяют три группы факторов наркотизации:

- социальные, включающие влияние общества и семьи;
- биологические, объясняющие склонность злоупотреблению особенностями организма и особой предрасположенностью;
- психологические (психические), рассматривающие особенности и отклонения в психике.

По МКБ-10 ВОЗ заболевания наркологического профиля представлены двумя компонентами: «риск начать» наркотизацию и «риск стать» наркоманом. Социально-психологические факторы определяют, в основном, «риск начать» наркотизацию, а биологические, главным образом, «риск стать» наркоманом. Поэтому знания о наличии прямой или обратной связи между очагами возбуждения в коре и подкорковых центрах их физиологическом влиянии на организм является важным при назначении медикаментозного лечения и проведения психологической коррекционной работы лицам с заболеваниями наркологического профиля.

В этой связи для разрыва устойчивой связи между корой и подкорковыми центрами необходимо проведение целенаправленной, возможно, длительной психологической коррекционной работы.

Временная нервная связь образуется по проекционным, ассоциативным и спаечным нервным волокнам.

- *Проекционные нервные волокна* (чувствительные и двигательные) соединяют кору полушарий с лежащими ниже отделами головного и спинного мозга.
- *Ассоциативные (сочетательные) нервные волокна* связывают между собой различные поля (зоны) коры одного полушария. Особенностью мозга человека является огромное количество ассоциативных нейронов (больше половины нейронов коры) с короткими аксонами, обеспечивающими физиологический синтез, т.е. образование связей между очагами возбуждения так и торможения.
- *Спаечные (комиссуральные) нервные волокна* соединяют через мозолистое тело, переднюю спайку свода симметричные зоны коры правого и левого полушария.

Структурно-функциональная характеристика рефлексов и функциональное единство и различие условных и безусловных рефлексов представлены на рис. 1. и рис. 2.

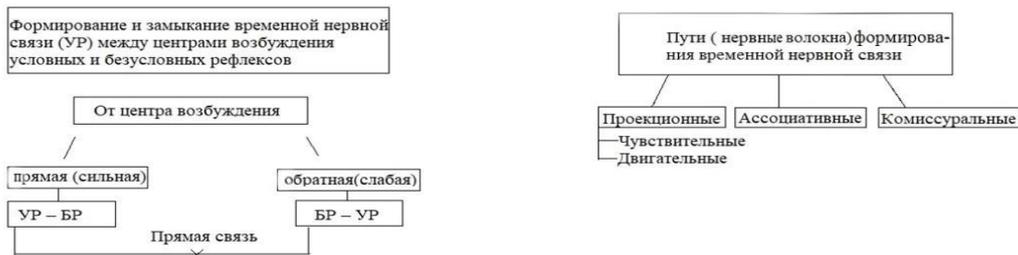
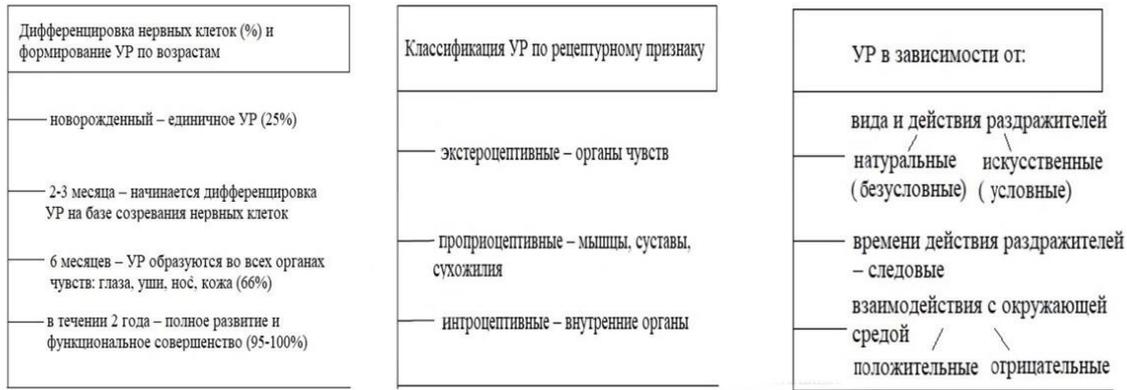


Рисунок 1. Структурно-функциональная характеристика условных рефлексов (УР)

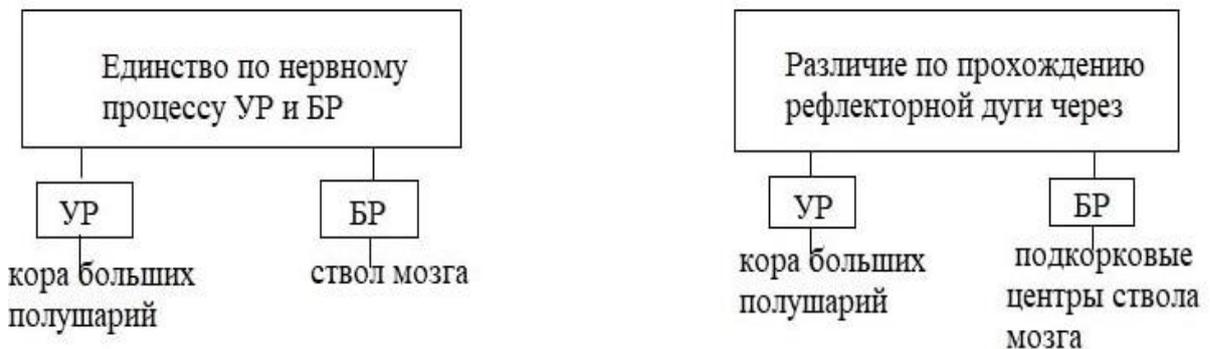


Рисунок 2. Функциональное единство и различие условных рефлексов (УР) и безусловных рефлексов (БР)

Таким образом, безусловные рефлексы являются врожденными, наследственными, видовыми, всегда возникают при постоянных условиях (обязательно, безусловно), сохраняясь в течение всей жизни человека. Условные рефлексы образуются постоянно, непрерывно в течении индивидуальной жизни человека. Они основаны на свойстве нервной системы – формировании временной нервной связи, а также её замыкании между двумя нервными центрами возбуждения, возникающими под действием условного и безусловного раздражителей. После многократного совпадения по времени двух очагов возбуждения между ними

образуется прочная нервная связь, и оба очага сливаются в единую функциональную систему, действующую в течение многих дней, месяцев и даже лет. В этой связи для разрыва устойчивой нервной связи между корой и подкорковыми центрами необходимо проведение целенаправленной, возможно, длительной психологической коррекционной работы.

Список литературы

1. Ахвердова О.А., Гюлушанян К. С., Есяян М.Л. Нейропсихология. Ставрополь. Изд-во Ставропольского гос. ун-та, 2009. 583 с.
2. Бондарь Л.С., Рядинская Е.Н., Волобуев В.В. Типы высшей нервной деятельности человека: психофизиологическая и психологическая характеристика // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». 2022. 2-3. С. 7-11.
3. Корсакова Н.К., Рощина И.Ф. К истории концепции А.Р. Лурии о трех структурно-функциональных блоках мозга человека // Медицинская психология в России. 2021. Т. 13. 2. С. 3. doi: 10.24412/2219-8245-2021-2-3
4. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб. Питер, 2006. 320 с.
5. Саваневский, Н.К. Саваневская Е.Н., Г. Е. Хомич Система активации в структуре поведения. Брест. БрГУ, 2017. 20 с.

УДК 37

Мосина Н.А., Греб Ю.В. Групповое консультирование как средство снижения проявления агрессии в поведении детей младшего школьного возраста в постковидный период

Мосина Наталия Анатольевна

доцент, кандидат психологических наук, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, РФ, Красноярск

Греб Юлия Валерьевна

магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, РФ, Красноярск

Group counseling as a means of reducing aggression's manifestations in the behavior of primary school-aged children after covid-19

Mosina Natalia Anatolievna

Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Greb Julia Valerievna

Undergraduate student, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Аннотация. В статье приведены методы и результаты исследования проявлений агрессии среди 70 детей младшего дошкольного возраста (8-9 лет) в постковидный период в целях изучения особенностей проявлений агрессии данной группы после пандемии, а также в рамках достижения поставленной цели по снижению уровня агрессии предложена программа консультационных занятий для снижения проявления агрессии посредством группового консультирования. При проведении диагностики были использованы: Тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут) и опросник склонности к агрессии Басса-Перри, BRAQ-24. Приведены и проанализированы результаты исследования агрессии детей младшего школьного возраста после прохождения программы по снижению проявлений агрессии. Описаны положительные результаты реализации программы, способствующей снижению уровня агрессии.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, младший школьный возраст, групповое консультирование

Abstract. The article provides methods and results of the research of manifestations of aggression of primary school-aged children during the post Covid-19 period, research was conducted among 70 children at the age of 8 and 9 with the aim to explore the features of manifestations of aggression of that age group after the pandemic, as well as program of counseling of classes of decreasing of these manifestations through group counseling. Aggression Test (L.G. Pochebut's Survey) and Bass-Perri's survey of tendency to aggression (BRAQ-24). Results of the research of manifestations of aggression after completion of the program aimed at decreasing of manifestations of aggression. Beneficial results of implementation of the program that lead to the decreasing of aggression's level are described.

Keywords: aggression, aggressiveness, primary school-aged children, group counseling

Детская агрессия – одна из наиболее часто встречающихся форм нарушения поведения у детей младшего школьного возраста, что подтверждается увеличившейся частотой проявления агрессии при взаимодействии с детьми как родителей, так и педагогов, и психологов (Т.А. Шамилевич, Е.Г. Дозорцева). Возросшая актуальность исследования проблемы детской агрессии объясняется в том числе и последствиями самоизоляции во время пандемии Covid-19. По данным ВОЗ, за период пандемии произошло повышение уровня тревоги населения, в том числе и детей в возрасте от 7 до 14 лет (40% - у населения в целом, из которых 10% - у детей), так же как и уровня стресса и страха (50% у населения, из них 18% - у детей). Приведённые данные наглядно демонстрируют характер естественной реакции на нестабильность и стресс, вызванный незнакомой ситуацией, ставящей под угрозу здоровье и благополучие [3]. Анализ этих данных не может быть полным без рассмотрения последствий пандемии для младших школьников, проживающих важнейший этап взросления, который и при естественном его течении может заложить фундамент для появления психологических проблем [2]. Список причин для зарождения этих проблем, среди которых и агрессия, за время самоизоляции расширился, поэтому своевременная диагностика и коррекция агрессии во избежание её перехода в агрессивность стали важны и актуальны. Подтверждение этого суждения мы увидели в результатах проведённого нами исследования уровня агрессии у детей младшего школьного возраста, реализованного на базе МБОУ СОШ № 10 города Красноярск.

Основу нашего исследования составили следующие методики: Тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут), Опросник склонности к агрессии Басса-Перри, ВРАQ-24. При подборе диагностического материала нами были учтены критерии исследуемого феномена: агрессивность, враждебность, гнев. В исследовании принимало участие 70 детей младшего школьного возраста (возраст испытуемых – 8-9 лет).

Проведя анализ психологической литературы, мы вывели обобщённые формулировки рассматриваемых критериев, в рамках нашего исследования агрессию следует понимать как форму поведения; враждебность – как эмоциональный комплекс, характеризующийся как потенциальная угроза; гнев – как отрицательное эмоциональное состояние-реакцию на препятствия в достижении желаемого

В ходе первичного исследования нами был проанализирован каждый из выделенных критериев проявления агрессии, результаты диагностики общего уровня агрессии по совокупности использованных методик представлены на рис.1.

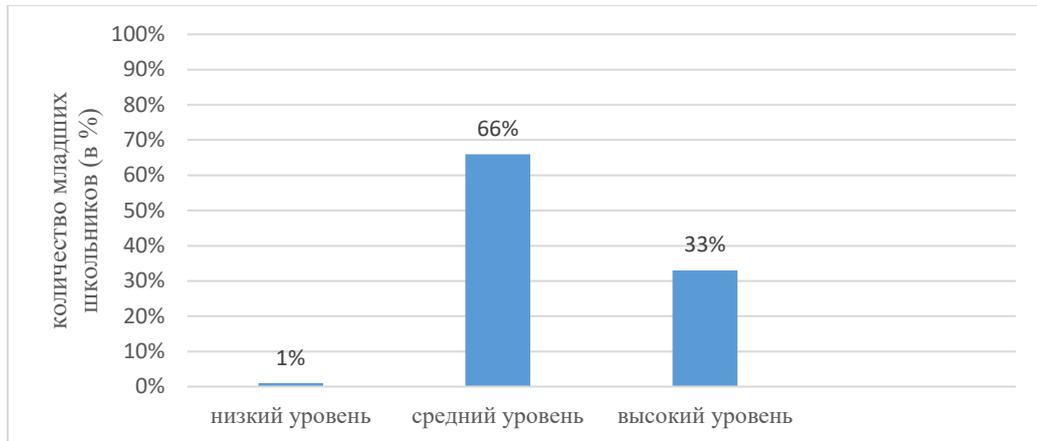


Рисунок 1 Общий уровень агрессии по совокупности данных методик

Таким образом, было установлено, что что большинство (66%) школьников, принявших участие в исследовании, демонстрирует средний общий уровень агрессии, больше четверти (33%) – высокий, при этом для меньшинства учеников характерен низкий общий уровень агрессии (1%). Что касается показателей критериев агрессии, нами было выявлено, что агрессивность и гнев характеризуются высоким уровнем выраженности, в то время как гнев выражен средним уровнем проявления, что говорит нам о том, что при коррекции уровня агрессии важнейшими пунктом в работе становится снижение уровня выраженности агрессивности и гнева, так как именно они катализируют повышение общего уровня агрессии младших школьников.

При выборе формы работ над снижением уровня агрессии важно было учесть эффективность формата как инструмента, позволяющего детям младшего школьного возраста приобрести применимые в жизни навыки, отработка и закрепление которых должны произойти в процессе занятий. Исходя из обозначенных критериев, мы остановили свой выбор на формате группового консультирования, ведь именно формат групповой работы позволит детям не только приобрести новые навыки и умения, способы продуктивного и адаптивного взаимодействия с окружающими, но и позволит отработать и освоить их в полной мере, ведь эффективное разрешение конфликтов становится возможным в процессе общения с другими членами группы, делая приобретаемые знания значимыми для любой жизненной ситуации [10].

Для коррекции агрессии детей младшего школьного возраста нами был разработан комплекс консультационных групповых занятий. Целью программы мы ставим снижение агрессии детей младшего школьного возраста посредством

консультационных занятий. Программа занятий направлена на решение следующих задач:

1. Снять эмоциональное напряжение;
2. Расширить арсенал способов разрешения конфликтных ситуаций;
3. Дать инструменты, помогающие справиться со страхами, связанными с ситуацией окружающих изменений, снизить уровень тревожности;
4. Сформировать навыки приемлемого выражения гнева;
5. Сформировать навыки распознавания и контроля агрессии, умений владеть собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева;
6. Развить способность к эмпатии, доверию, сочувствию, сопереживанию.

Программа состоит из десяти еженедельных занятий длительностью 45 минут.

Каждое занятие имеет следующую структуру:

1. Знакомство;
2. Разминка;
3. Основная часть;
4. Рефлексия.
5. Ритуал прощания.

Тематический план разработанной программы групповых консультаций представлен в Таблице 1.

Таблица 1. План проведения занятий группового консультирования по снижению уровня агрессии детей младшего школьного возраста.

№	Тема занятия	Цель занятия
1	Занятие 1. «Расслабление»	Цель: снятие напряжение; формирование навыков приемлемого выражения вербальной агрессии.
2.	Занятие 2. «Без негативных эмоций»	Цель: снятие негативных эмоций; снятие невербальной агрессии; формирование эффективных способов общения.
3.	Занятие 3. «Мир эмоций»	Цель: формирование умения выражать свой гнев в приемлемой форме; развитие чувства эмпатии, формирование умения распознавать чужие эмоции.
4.	Занятие 4. «Неустойчивый мир»	Цель: знакомство с инструментами, помогающими справляться со страхами, снижение тревожности, развитие навыка регуляции своего эмоционального состояния
5.	Занятие 5. «Поддержка»	Цель: сплочение детского коллектива, формирование умений понимать чувства других, оказывать поддержку и сопереживать.
6.	Занятие 6. «Доверие»	Цель: формирование у обучающихся доверительного чувства к окружающим; развитие коммуникативных навыков сотрудничества в парах.
7.	Занятие 7. «Маленький гнев»	Цель: формирование навыков приемлемого выражения гнева, обид, поддержание психологического климата в

		группе.
8.	Занятие 8. «Многоликость чувств».	Цель: формирования навыков определения и осознания своих и чужих чувств, настроения, формирование самоконтроля
9.	Занятие 9. «Эмпатия»	Цель: формирование способности к эмпатии, доверию, сочувствию, сопереживанию.
10.	Контрольная диагностика агрессивного поведения.	

Для подтверждения эффективности разработанной программы консультационных занятий, направленных на коррекцию агрессии детей младшего школьного возраста, нами была проведена повторная диагностика с применением тех же методик, что и в первичной диагностике. Выборка состоит из 70 детей, 19 из которых были выделены в экспериментальную группу по принципу наиболее высоких показателей выделенных критериев агрессии, с которой реализовалась составленная нами программа консультационных занятий.

Результаты повторной диагностики и динамика распределения младших школьников по уровням общей агрессии по совокупности данных методик представлены на рис.2.

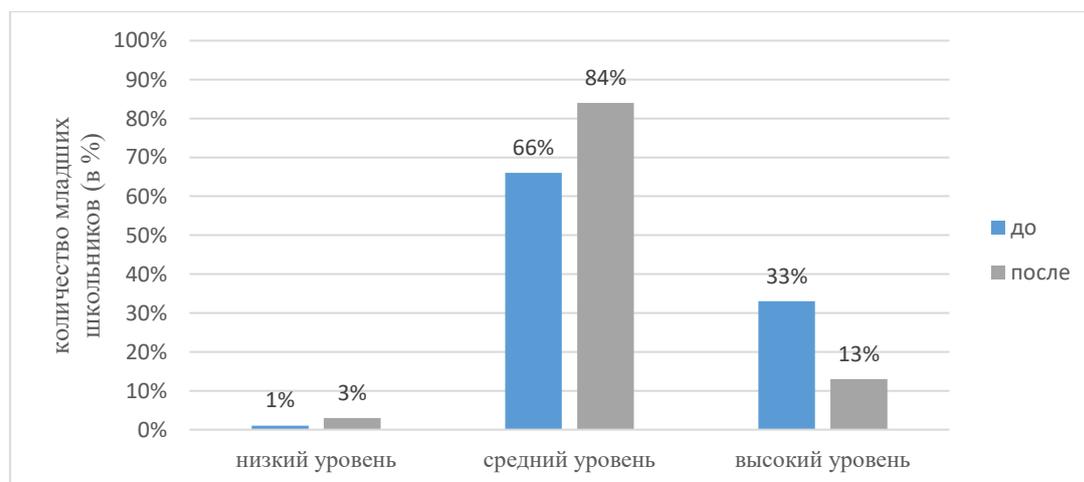


Рисунок 2 Динамика распределения младших школьников по уровням общей агрессии по совокупности данных методик

На рис.2 мы можем видеть, что большинство младших школьников о-прежнему показывает средний уровень агрессии, но его показатель заметно вырос (с 66% до 84%), в то время как количество школьников, демонстрирующих высокий уровень агрессии, наоборот, уменьшилось (с 33% до 13%), а также увеличилось количество учеников, чей уровень агрессии характеризуется низкими значениями (с 0% до 3%).

Исходя из сравнения полученных результатов, можно говорить о снижении агрессии детей младшего школьного возраста. С целью проверки достоверности полученных изменений, нами была проведена статистическая обработка результатов

с применением Т-критерия Вилкоксона, статистика по которому представлена в Таблице 2.

Таблица 2. Расчет критерия Т при сопоставлении замеров уровня проявления агрессии

№	Ф.И.	уровень проявления агрессии		Разность	Абсолютное значение	Ранговый номер разности
		До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента			
1	В.Н.	1	2	1	1	13
2	К.К.	2	2	0	0	3,5
3	А.В.	1	2	1	1	13
4	И.С.	1	2	1	1	13
5	Ю.В.	1	2	1	1	13
6	С.Н.	1	2	1	1	13
7	Я.П.	1	2	1	1	13
8	Ш.Д.	1	2	1	1	13
9	Г.М.	1	2	1	1	13
10	Е.К.	1	2	1	1	13
11	Л.К.	1	1	0	0	3,5
12	Л.О.	1	1	0	0	3,5
13	Е.Н.	1	2	1	1	13
14	Ж.В.	1	2	1	1	13
15	Щ.Е	2	2	0	0	3,5
16	Н.Н.	1	2	1	1	13
17	Ф.М.	1	1	0	0	3,5
18	Р.Д.	1	2	1	1	13
19	Т.М.	1	1	0	0	3,5
					Итого	190

1 - высокий уровень

2 – средний уровень

3 – низкий уровень

В данном случае эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: (0,01), значит, мы принимаем гипотезу H_0 как достоверную.

Подводя итог вышесказанному, мы можем говорить о положительном влиянии реализованной программы группового консультирования на динамику снижения уровня агрессии у детей младшего школьного возраста. Мы можем отметить снижение проявлений вербальной, предметной агрессии, самоагрессии в поведении младших школьников. В процессе реализации программы были школьниками были освоены техники по снятию напряжения, механизм самопомощи, навыки проявления агрессии социально-приемлемыми способами, был расширен арсенал инструментов для экологичного решения конфликтов, повышен уровень эмпатии, доверия,

сочувствия и сопереживания другим, улучшилась точность распознавания и контроля агрессии, что в совокупности способствует снижению уровня агрессии младших школьников.

Список литературы

1. Агапова А.И. Коррекционно-развивающая программа по снижению уровня агрессивности дошкольников «Я держу себя в руках» // Всероссийское издание «Педразвитие». [Электронный ресурс]. URL: http://pedrazvitie.ru/raboty_doshkolnoe/progr_Agarova (дата обращения: 24.06.2023).
2. Арлаковская Ю.А. Агрессивные проявления у детей на рубеже перехода в среднее звено // Психологические науки. 2011. №48.
3. Европейское региональное бюро ВОЗ. Психическое здоровье и психологическая выносливость во время пандемии COVID-19 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.euro.who.int/ru/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/news/news/2020/3/mental-health-and-psychological-resilience-during-the-covid-19-pandemic> (дата обращения: 21.11.2021)
4. Коренкова Н.Е., Звоников В.М., Олейник Ю.Н.. Круглый стол "Самоизоляция в условиях covid-пандемии: восприятие, последствия и рекомендации психологов" // Знание. Понимание. Умение. 2020. №3. С.278-284.
5. Кулдошина О. Психологические риски пандемии и самоизоляции для детей //Scientific Collection «InterConf». 2023. №. 140. С. 243-249.
6. Мамедова Л. В., Рочев В. Ф., Дулесова А. С. Снижение агрессии детей младшего школьного возраста //Управление образованием: теория и практика. 2021. №. 6 (46). С. 72-79.
7. Нечаева А.Ю. Влияние пандемии и дистанционного обучения на психическое состояние детей младшего школьного возраста // Скиф. 2021. №5 (57). С.75-78.
8. Палагина, А. О. Формы проявления агрессии по классификации А. Басса в русской классической литературе // Образование и воспитание. 2016. № 4 (9). С. 1-4.
9. Простофилин А. М. Психологические границы безопасных проявлений агрессии в младшем школьном возрасте //Достижения вузовской науки. 2016. №. 25-1. С. 162-167.
10. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: Педагогика, 1996. 86 с.
11. Ушаков Д.В., Юревич А.В., Юревич М.А. Экспертный опрос о психологическом контексте коронавирусной эпидемии // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Том 5, №2(18). С. 115-153.
12. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер. с нем.; В 4-х томах. Т. 3. М.: Генезис, 1998. 160 с.

УДК 159.9

Щедова П. А. Психологические особенности эмоционального интеллекта личности с различным уровнем экстраверсии

Научный руководитель Зекерьяев Руслан Ильвисович

Кандидат психологических наук, Доцент кафедры Психологии
ГБОУВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова», Россия, г.Симферополь
ruslan51291@mail.ru

Щедова Полина Андреевна

Студентка 2 курса, ГБОУВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова»
Россия, г. Симферополь
shhedova1993@mail.ru

Psychological features of emotional intelligence of a person with different levels of extroversion

Scientific adviser Zekeriaev Ruslan Ilvisovich

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology
SBEIHE RC CEPU named after Fevzi Yakubov, Russia, Simferopol

Schedova Polina Andreevna

2nd year student, SBEIHE RC CEPU named after Fevzi Yakubov
Russia, Simferopol

Аннотация. Статья посвящена изучению психологических особенностей компонентов эмоционального интеллекта личности с различным уровнем экстраверсии. Поднимается вопрос эмоционального интеллекта как психологического феномена. Исследуется взаимосвязь показателей экстраверсии личности с уровнем отдельных компонентов эмоционального интеллекта. В рамках исследования была выявлена закономерность: уровень экстраверсии оказывает влияние на эмоциональный интеллект личности, что подтверждается статистической значимостью с помощью метода математической статистики U-критерий Манна-Уитни, частотного анализа и корреляционного анализа Спирмена.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмпатия, эмоциональная осведомлённость, экстраверсия, интроверсия, взаимосвязь эмоционального интеллекта с уровнем экстраверсии.

Abstract. The article is devoted to the study of the psychological characteristics of the components of emotional intelligence of a person with different levels of extroversion. The question of emotional intelligence as a psychological phenomenon is raised. The interrelation of indicators of personality extroversion with the level of individual components of emotional intelligence is investigated. The study revealed a pattern: the level of extroversion affects the emotional intelligence of the individual, which is confirmed by statistical significance using the method of mathematical statistics Mann-Whitney U-test, frequency analysis and Spearman correlation analysis.

Key words: emotional intelligence, empathy, emotional awareness, extroversion, introversion, the relationship of emotional intelligence with the level of extroversion

Введение

Эмоциональный интеллект - способность человека распознавать, понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей. Эмоциональный интеллект включает в себя способность использовать эмоции в конструктивных целях, эмпатию и понимание чувств других людей. Люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше справляются с эмоциональными вызовами, такими как стресс, конфликты или потеря, и могут эффективно устанавливать и поддерживать здоровые отношения с другими людьми. Эмоциональный интеллект влияет на личностные отношения, работу и общую благополучность. Однако, не все люди обладают одинаковым уровнем эмоционального интеллекта. Одним из факторов, влияющим на его развитие, является уровень экстраверсии личности. Несмотря на большое количество исследований, посвященных различным уровням экстраверсии, недостаточно изученным остается их связь с психологическими особенностями эмоционального интеллекта. [2]

Целью статьи является изучение психологических особенностей компонентов эмоционального интеллекта личности с различным уровнем экстраверсии.

Анализ литературы по проблеме исследования

Д. Гоулман даёт определение эмоционального интеллекта, как способность управления своими эмоциями и эмоциями других людей, что по мнению автора важнейший фактор достижения личностной и социальной эффективности. Д. Гоулманом была разработана модель эмоционального интеллекта, состоящая из 5 компонентов. Первый компонент - самопознание, которое понимается как способность отслеживать собственные эмоции и их влияние на собственное поведение, определять сильные и слабые стороны личности. Вторым компонентом рассматривается мотивация, автор модели раскрывает её как способность использования эмоций для достижения заданных целей. Следующий компонент - эмпатия – это умение понимать и учитывать чувства других людей при принятии каких-либо решений, также в категорию эмпатии автор включает навык сопереживания людям. Четвёртый компонент - саморегуляция, которая проявляется в контроле собственных эмоций, сдерживании импульсивных действий. Последним пунктом представлены социальные навыки, которые подразумевают под собой навык эффективного выстраивания отношений с окружающими, способность направлять людей в необходимое направление. [2]

Л. С. Выготский утверждал, что эмоции являются важным компонентом в когнитивных процессах, своеобразным «центральным звеном» психической жизни человека. Эмоции взаимосвязаны с мышлением и имеют свойство оказывать влияние друг на друга. Учёный в своей концепции «единства интеллекта и аффекта», считал, что достичь гармоничной личности можно через всестороннее формирование эмоциональной сферы ребёнка. Освещая важность развития эмоционального интеллекта с раннего детства, как один из ключевых факторов формирования всесторонне гармонично развитой личности. [1]

П. Сэловей и Д. Мэйер впервые ввели термин «эмоциональный интеллект» в 1990 г. Разработав первую модель эмоционального интеллекта, которая подразумевала под собой понимание, различение и осознание собственных эмоций и чувств, эмоций и чувств других людей и в умении преобразовывать данную информацию для корректировки мышления и действий. Под корректировкой понимается творческое размышление, управление мотивацией и вниманием под воздействием регуляции эмоций. Однако позднее авторы эмоционального интеллекта предложили доработанную модель, в которой эмоциональный интеллект понимается как умение проживать и осознавать информацию которая содержится в эмоциях, дифференцировать связь эмоций и чувств, осознанно координировать эмоции для повышения уровня индивидуального развития и сознательного принятия решений. [5]

С. П. Деревянко и Я. С. Скорик изучив эмоциональные особенности молодых людей с различными уровнями психологического благополучия, обнаружили различия в эмоциональном интеллекте: у людей с высоким психологическим благополучием лучше развиты способности к распознаванию эмоций, эмпатии, самомотивации и управлению своими эмоциями. У данной категории людей более явно проявляется неосознанное стремление к рефлексии. Авторы пришли к выводу, что у молодых людей с низким психологическим благополучием, недостаточно развиты механизмы взаимодействия осознанных эмоциональных способностей и механизмы рефлексии. [3]

Развитие личности сложный, многогранный процесс, включающий множество факторов. Одними из таких факторов выступают экстраверсия и интроверсия. Исследование данных факторов имеют значительную актуальность для понимания личности, улучшения её психического здоровья, формирования качественных межличностных отношений. Понимание различий между экстравертами и интровертами даёт возможность улучшить коммуникацию и межличностные

отношения. Понимание данных черт способно помочь людям находить подходящие для них сферы деятельности.

К. Г. Юнг впервые ввёл такие термины как интроверсия и экстраверсия. Однако современная трактовка и использование отличаются от первоначального значения. К. Г. Юнг определял интроверсию как направленность на внутреннее психическое содержание, а экстраверсию как концентрацию интересов на внешних объектах. Основным критерий, различающий экстравертов и интровертов - направление движения либидо. Согласно Юнгу экстраверты предпочитают социальные и практические аспекты жизни, операции с реальными внешними объектами, интроверты предпочитают погружение в мир воображения и размышлений. Экстраверсия проявляется в дружелюбном, разговорчивом и энергичном поведении, направлена на растратывание своей энергии на окружающие объекты. Интроверсия же проявляется в замкнутом и уединённом поведении. Принято рассматривать экстраверсия и интроверсия как единое пространство измерений, благодаря этому высокие показатели одной характеристики неизменно предполагают низкие показатели другой. [6, 7]

А. С. Лухменева исследуя экстраверсию и интроверсию, рассматривает различные точки зрения исследователей в области изучения данных характеристик личности. Автор анализирует различные возможные взаимосвязи между экстраверсией и интроверсией в рамках теорий личности. Полученные данные, могут быть полезны как для психологической службы учебного заведения, так и для самого студента. А. С. Лухменева подчеркивает, что знание своих индивидуальных особенностей помогает человеку справляться с жизненными задачами, реализовывать свой потенциал как в учебной либо профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни. Учитывая эти данные, педагог-психолог может помочь студентам разработать индивидуальные стратегии развития. [4]

Организация и методы исследования

Эмпирическую базу исследования составили 40 человек, возрастное и гендерное распределение респондентов: 10 мужчин и 30 женщин в возрасте от 16 до 21 года. Испытуемые привлекались, посредством информирования о проведении исследования в социальных сетях. Были привлечены студенты ГБОУВО РК «КИПУ имени Февзи Якубова».

В ходе исследования был использован ряд методик:

1. «Личностный опросник ЕРІ» (Г. Айзенка)
2. «Тест эмоционального интеллекта» (Н. Холла)
3. Методика «Тест эмоционального интеллекта МЭИ» (М. Манойлова)

В ходе исследования были использованы методы математико-статистической обработки данных: частотный анализ, корреляционный анализ Спирмена, U-критерий Манна-Уитни.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что существует взаимосвязь между уровнем экстраверсии и особенностями эмоционального интеллекта личности.

Представление и анализ результатов исследования.

В ходе исследования были выявлены различия эмоциональной осведомлённости респондентов с различным уровнем экстраверсии (рис. 1).

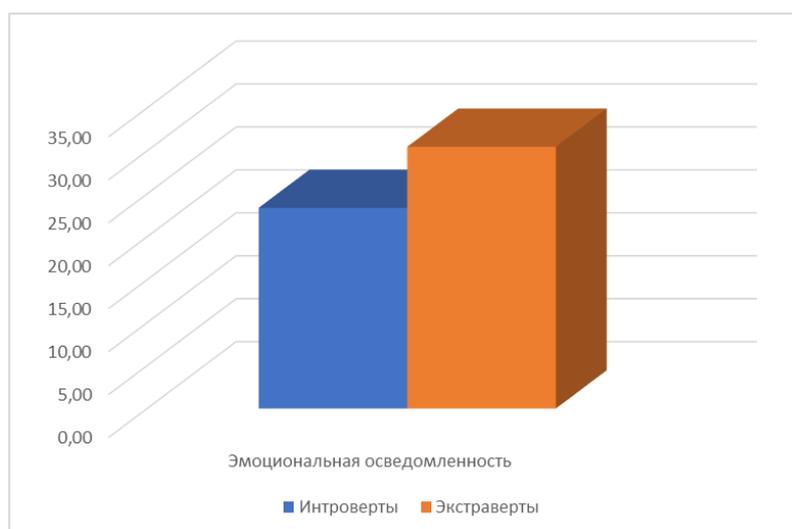


Рисунок 1. Сравнение эмоциональной осведомлённости людей с различным уровнем экстраверсии.

Из рисунка 1 видно, что у респондентов с выраженной экстраверсией уровень эмоциональной осведомленности выше, чем у респондентов с выраженной интроверсией. Данное различие проявляется в том, что экстраверты склонны лучше понимать свои эмоции, управлять ими, распознавать эмоциональные реакции других людей и эффективно выражать собственные чувства и эмоции.

Существование различий в уровне эмоциональной осведомлённости личности с различным уровнем экстраверсии было подтверждено U – критерием Манна-Уитни (рис. 2).

Статистические критерии^а

	Эмоциональная осведомленность
U Манна-Уитни	14,000
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,000

а. Группирующая переменная: Группа

Рисунок 2. U-критерий Манна-Уитни

Из рисунка 2, видно, что есть статистически значимое различие между группами респондентов в проявлении эмоциональной осведомленности ($U_{\text{эмп}} = 14,0$; $p < 0,05$).

Для обоснования взаимосвязи между уровнем эмоциональной осведомленности респондентов с различным уровнем экстраверсии был использован корреляционный анализ Спирмена (Рис. 3).

Корреляции

			Балл экстраверсии
Ро Спирмана	Балл экстраверсии	Козффициент корреляции	1,000
		Знач. (2-х сторонняя)	.
		N	40
	Эмоциональная осведомленность	Козффициент корреляции	,732
		Знач. (2-х сторонняя)	,000
		N	40

Рисунок 3. Результаты корреляционного анализа Спирмена

В ходе корреляционного анализа было обнаружено, что есть сильная прямая взаимосвязь между уровнем экстраверсии и выраженность такого компонента эмоционального интеллекта, как эмоциональная осведомлённость ($p = 732$).

В ходе исследования было обнаружено, что поведенческий компонент эмоционального интеллекта, включающий в себя управление чувствами, у экстравертов выше, чем у интровертов. Данное различие проявляется в психологической гибкости, экстраверты склонны лучше принимать и контролировать свои эмоции, устанавливать новые контакты и связи (рис. 4)

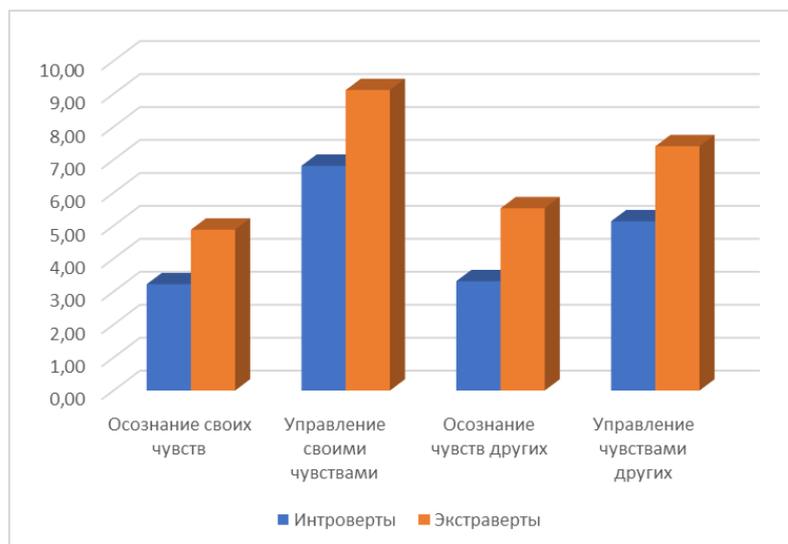


Рисунок 4. Соотношение управления чувствами людей с различным уровнем экстраверсии

Существование различий в уровне управления чувствами респондентов с различным уровнем экстраверсии, было подтверждено U – критерием Манна-Уитни (Рис. 5).

	Осознание своих чувств	Управление своими чувствами	Осознание чувств других	Управление чувствами других
U Манна-Уитни	86,000	47,000	81,500	57,000
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,004	,000	,003	,000

а. Группирующая переменная: Группа

Рисунок 5. Результаты U-критерия Манна-Уитни

Из рисунка 5 видно, что существуют статистически значимые различия между группами респондентов в проявлении таких характеристик как осознание своих чувств ($U_{\text{эмп}} = 86,0$; $\rho < 0,05$), управление своими чувствами ($U_{\text{эмп}} = 47,0$; $\rho < 0,05$), осознание чувств других ($U_{\text{эмп}} = 81,5$; $\rho < 0,05$), и в управлении чувствами других ($U_{\text{эмп}} = 57,0$; $\rho < 0,05$).

Для обоснования взаимосвязи между уровнем управления чувствами респондентов с различным уровнем экстраверсии был использован корреляционный анализ Спирмена (Рис. 6).

Корреляции			Балл экстраверсии
Ро Спирмана	Балл экстраверсии	Кoeffициент корреляции	1,000
		Знач. (2-х сторонняя)	.
		N	40
	Осознание своих чувств	Кoeffициент корреляции	,445
		Знач. (2-х сторонняя)	,004
		N	40
	Управление своими чувствами	Кoeffициент корреляции	,774
		Знач. (2-х сторонняя)	,000
		N	40
	Осознание чувств других	Кoeffициент корреляции	,442
		Знач. (2-х сторонняя)	,005
		N	40
	Управление чувствами других	Кoeffициент корреляции	,707
		Знач. (2-х сторонняя)	,000
		N	40

Рисунок 6. Результаты корреляционного анализа Спирмена

В ходе корреляционного анализа было обнаружено, что есть сильная прямая взаимосвязь между уровнем экстраверсии и выраженность таких компонентов эмоционального интеллекта, как управление своими чувствами ($p = 774$), управление чувствами других ($p = 707$), была обнаружена средняя прямая связь в таких компонентах, как осознание своих чувств ($p = 445$), осознание чувств других ($p = 442$).

Выводы

В ходе исследования гипотеза подтвердилась: существует взаимосвязь между уровнем экстраверсии и особенностями эмоционального интеллекта личности. Чем выше уровень экстраверсии, тем сильнее выражены когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты эмоционального интеллекта. В группе респондентов с выраженной экстраверсией, показатели эмоциональной осведомлённости значительно выше, чем в группе респондентов с интроверсией, из представленных результатов исследования можно говорить о том, что с увеличением уровня экстраверсии личности увеличивается её осознание и понимание собственных эмоций, осведомлённость о внутреннем состоянии, что позволяет человеку сохранять психическое здоровье, вовремя отслеживать действие негативных факторов, распознавать эмоциональные реакции других людей и эффективно выражать собственные эмоции и чувства.

Исходя из полученных данных у экстравертированной личности показатели таких компонентов, как управление своими чувствами и управление чувствами других людей значительно выше нежели у интровертов, доказывающее то, что

экстраверты лучше принимают и контролируют эмоции и чувства, обладают высоким уровнем самоконтроля, способны к использованию собственных эмоций для достижения поставленных целей, наблюдательны, способны подмечать малозаметные эмоциональные особенности партнёров по общению. Экстраверты лучше считывают эмоциональное состояние других людей, способны принимать решения, не ущемляя собственных интересов, но при этом и не унижая других людей. Хорошо развито проникновение во внутренний мир другого человека за счёт ощущения сопричастности к его переживаниям. Экстраверты обращают своё внимание и восприятие на другого человека, его проблемы и поведение, основываясь на рациональной составляющей мышления.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология развития человека // – М.: Издательство Смысл; Эксмо. 2005. С. 1136.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект // М.: АСТ, 2009. С. 476.
3. Деревянко С. П. Роль эмоционального интеллекта в психологическом благополучии молодых людей // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2018. № 7. С. 91 – 95.
4. Лухменева А. С. Особенности экстраверсии и интроверсии у личности с разным уровнем психологического благополучия (на примере юношеского возраста) // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79. С. 235 – 238.
5. Сэловей П. Воображение, познание и личность // Научные исследования: электронный журнал. – URL: <https://www.scirp.org/index.aspx> (дата обращения: 29.11.2023).
6. Юнг К. Г. Психологические типы // СПб., «Ювента». 1995. С. 129.
7. Юнг К. Г. Аналитическая психология // М.: АСТ, 2020. С. 400.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

УДК 37

Шакун А.А. Личностный кризис как предиктор дефицитарности субъектности

Шакун Арина Анатольевна

семейный психолог, SFBT терапевт, ИП Шакун А.А., г. Санкт-Петербург
arinaspb@bk.ru

<https://orcid.org/0000-0002-4173-2705>

Personal crisis as a predictor of subjectivity deficiency

Shakun Arina Anatolyevna

family psychologist, SFBT therapist, IP Shakun A.A., St. Petersburg

Аннотация. В данной статье рассматриваются психологические особенности лиц среднего возраста, переживающих личностный кризис. Автором предложены комплексные типологии личностных кризисов, ненормативных профессиональных кризисов, континуум формирования дефицитарности субъектности. Представлено эмпирическое исследование лиц среднего возраста, переживающих личностный кризис, где продемонстрированы личностные характеристики и стили межличностных отношений, характерные для людей, переживающих личностный кризис и не испытывающих его. Показаны статистически значимые взаимосвязи показателя переживания личностного кризиса с личностными характеристиками и стилями межличностных отношений. Автор приходит к выводу, что в период переживания личностного кризиса под влиянием внешних или внутренних факторов, по объективным и субъективным причинам происходит снижение субъектной активности личности.

Ключевые слова: личностный кризис, субъектность, объектность, стресс, взрослость, средний возраст, тревожность, зависимый стиль поведения.

Abstract. This article examines the psychological characteristics of middle-aged people experiencing a personal crisis. The author proposes complex typologies of personal crises, non-normative professional crises, and a continuum of formation of subjectivity deficiency. An empirical study of middle-aged people experiencing a personal crisis is presented, which demonstrates the personal characteristics and styles of interpersonal relationships characteristic of people experiencing a personal crisis and not experiencing it. Statistically significant correlations of the indicator of experiencing a personal crisis with personal characteristics and styles of interpersonal relationships are shown. The author comes to the conclusion that during the period of experiencing a personal crisis under the influence of external or internal factors, for objective and subjective reasons, there is a decrease in the subjective activity of the personality.

Keywords: personality crisis, subjectivity, objectness, stress, adulthood, middle age, anxiety, dependent behavior style.

Введение

Актуальность исследуемого вопроса состоит в том, что на данный момент в современной психологической науке и практике не существует общепринятой дефиниции и единой типологии кризисов, отсутствует сформулированный континуум формирования дефицитарности субъектности.

Изучение кризисов среднего возраста имеет глубокие исторические корни и на сегодняшний день, в условиях кризисной социально-экономической ситуации, требует особого внимания, поскольку взрослые люди составляют значимую часть социально активной части общества и определяют вектор развития страны (Белановская, 2020; Ильина, 2015). Помощь взрослым людям в преодолении личностных кризисов и поддержание их психологической стабильности обеспечит продуктивное развитие общества и государства (Саденова, 2012; Ткаченко, 2019). Переживание личностного кризиса способно дестабилизировать психологический гомеостаз личности и привести к формированию дефицитарности субъектности (Алексеева, 2006). Дефицитарность субъектности понимается как снижение субъектной активности личности вследствие влияния различных внутренних или средовых факторов.

Целью данного исследования является изучение психологических особенностей лиц среднего возраста, переживающих личностный кризис.

Объект исследования — лица среднего возраста в периоды переживания личностных кризисов.

Предмет исследования — психологические особенности лиц среднего возраста, переживающие личностный кризис.

Исследование проводилось в четыре этапа:

1. Теоретический обзор научной литературы по проблеме личностных кризисов различной этиологии.
2. Проведение эмпирического исследования.
3. Обработка и анализ полученных данных.
4. Составление континуума формирования дефицитарности субъектности личности.

В настоящее время формируется современная генерализация подходов к изучению личностных кризисов. В результате оформляются субъективный и объективный подходы. Субъективный подход рассматривает кризис, как явление, обусловленное индивидуальными психологическими особенностями развития личности. Объективный подход уделяет основное внимание внешним

обстоятельствам, кризис понимается как ответная реакция человека на внешние затрудненные обстоятельства (Снегова, 2016).

Личностный кризис — это нарушение психологического баланса личности, затрагивающее различные ее сферы жизнедеятельности и выражающееся в субъективной оценке объективно существующего внешнего события (Иващенко, 2017; К. Yeager, 2003).

Исходя из анализа научной литературы по проблематике личностных кризисов, автором была составлена комплексная типология личностных кризисов, представленная на рис.1, на основе данных Э. Ф. Зеера, В.А. Конторович, И.М. Пономаревой, В.Г. Ромека, Ф. Рупперта, Э.Э. Сыманюк, Э. Эриксона (Белуосов, 2019; Шарапов, 2019; Пономарева, 2014; Хрусталева, 2018).



Рисунок 1. Комплексная типология личностных кризисов

Автором была составлена комплексная типология ненормативных профессиональных кризисов, представленная на рис.2, на основе данных М.А. Бендюкова, Э.Э. Сыманюк (Белуосов, 2019; Садовникова, 2018).

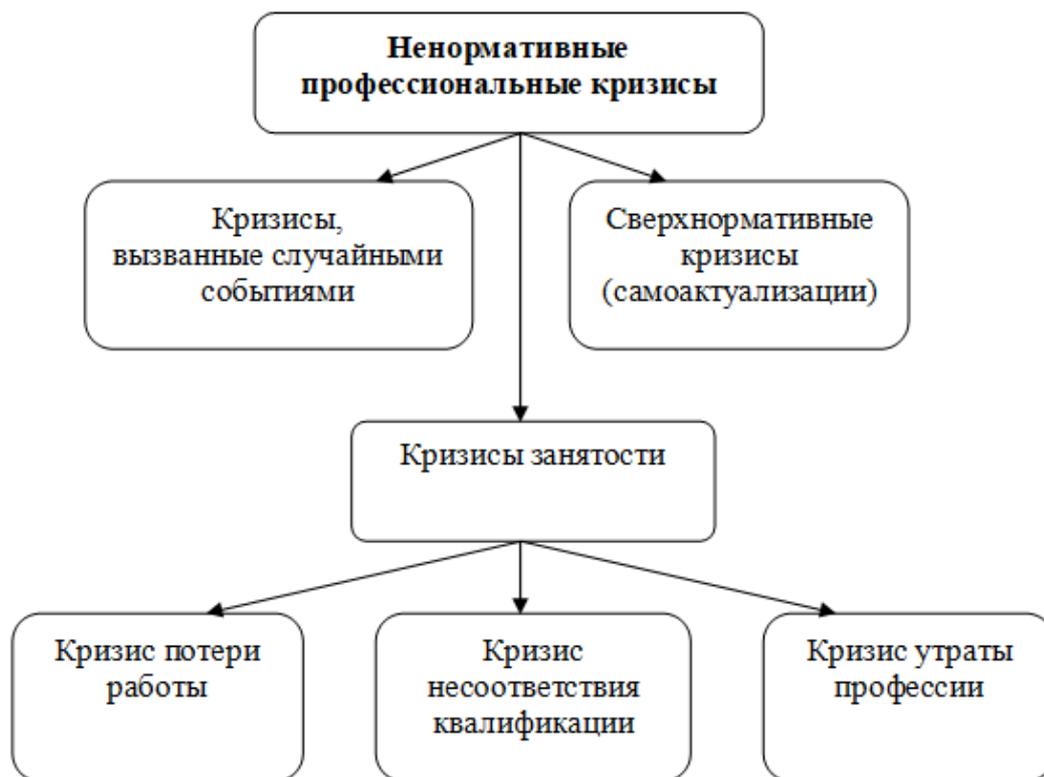


Рисунок 2. Комплексная типология ненормативных профессиональных кризисов

Методы и выборка исследования

Для оценки актуального психологического состояния участников исследования применялись стандартизированные психодиагностические методики: опросник С.В. Духновского «Переживание психологического кризиса личностью», пятифакторный опросник личности, шкалы тревожности Спилбергера, опросник стрессоустойчивости Холмса и Раге, опросник Т.Лири. Методики математической статистики: сравнительный анализ U – критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ с помощью коэффициента Спирмена, полученные данные были проанализированы при использовании пакета SPSS for Windows.

Батарея методик сформирована исходя из особенностей обобщенного психологического портрета среднего возраста. Современные исследования показали, что средняя взрослость является наиболее продуктивным периодом в жизни человека, требующим от него максимальной включенности в различные сферы социальных отношений и деятельности, возрастает необходимость мобилизации всех имеющихся у человека ресурсов (Киржацкая, 2018; Саратовский, 2021). Одновременно с возникновением относительной экономической независимости происходит увеличение социальных контактов, расширяется личная и профессиональная социальная сеть. Устойчивой характеристикой среднего возраста

является нарастающий уровень стресса. Человек, реализуясь в различных областях, регулярно испытывает информационный и эмоциональный стресс, который часто выступает предиктором различных психологических проблемы у человека среднего возраста (Саратовский, 2021; Смирнова, 2020; Струнина, 2019). Под влиянием внешних стрессоров понижается текущий фон настроения, исчезает спонтанная радость, возникает негативная интерпретация текущих и ожидаемых событий жизни, повышается ситуативная тревожность, появляется чувство усталости, как физической, так и психологической.

Исходя из субъективного и объективного подходов к изучению личностных кризисов, мы предположили, что:

Гипотеза 1: существуют статистически значимые различия между группой людей, переживающих личностный кризис и группой людей, не испытывающих личностный кризис, по их личностным характеристикам (эмоциональной неустойчивости, экстраверсии, самоконтролю, привязанности, экспрессивности) и межличностным особенностям (склонности к зависимости, альтруизму, подчиняемости), по уровню тревожности и стрессовой нагрузке.

Гипотеза 2: существует статистически достоверная корреляция показателей переживания личностных кризисов лицами среднего возраста с их характеристиками уровня тревожности, стрессовой нагрузки, эмоциональной неустойчивости, экстраверсии, самоконтроля, экспрессивности, подчиняемости и альтруизма.

В исследовании участвовали 63 человека: женщины (39 человек) и мужчины (24 человека) в возрасте от 30 до 40 лет, данные были собраны посредством электронного компонента образовательной среды — учебного портала.

Результаты исследования

Для проведения дифференциации участников исследования, на переживающих личностный кризис и не испытывающих его, был выбран опросник переживания психологического кризиса С. В. Духновского. После анализа результатов по данным опросника, установлено, что 46 участников (73%) имеют кризисный профиль, свидетельствующий о переживаниях личностного кризиса, оставшиеся 17 человек (27%) имеют адаптивные профили, свидетельствующие о сохранении психологического гомеостаза и отсутствии личностного кризиса.

1. Сравнительный анализ

В результате исследования были выявлены статистически значимые различия с помощью U – критерия Манна-Уитни между группой участников, переживающих личностный кризис и не испытывающих его по выбранным психодиагностическим методикам. Сравнительный анализ личностных характеристик взрослых людей, переживающих личностный кризис и не испытывающих его, показал, что люди, переживающие личностный кризис, склонны к эмоциональной неустойчивости ($U=0$; $\rho \leq 0,01$) и привязанности ($U=76,5$; $\rho \leq 0,01$), подвержены более высокой стрессовой нагрузке ($U=16$; $\rho \leq 0,01$), имеют личностную ($U=215,5$; $\rho \leq 0,01$) и ситуативную ($U=47$; $\rho \leq 0,01$) тревожность, склонны к подчиняемому ($U=129,5$; $\rho \leq 0,01$), зависимому ($U=153$; $\rho \leq 0,01$), дружелюбному ($U=277,5$; $\rho \leq 0,05$) и альтруистическому ($U=191$; $\rho \leq 0,01$) стилям поведения.

2. Корреляционный анализ

Для выявления статистически достоверных связей между показателями переживания личностных кризисов лицами среднего возраста с показателями выполнения пятифакторного личностного опросника, теста Т. Лири, опросника Холмса и Раге и шкалы тревожности Спилбергера был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента Спирмена.

В результате корреляционного анализа была обнаружена прямая значимая связь показателя переживания личностного кризиса с «привязанностью» ($\rho \leq 0,01$) и «эмоциональной неустойчивостью» ($\rho \leq 0,01$); со стилями межличностных отношений: «подчиняемость» ($\rho \leq 0,01$), «зависимость» ($\rho \leq 0,01$) и «альтруистичность» ($\rho \leq 0,05$), а также ситуативной тревожностью ($\rho \leq 0,01$) и стрессовой нагрузкой ($\rho \leq 0,01$). Выявлена обратная значимая связь показателя переживания личностного кризиса по таким личностным характеристикам как: «экспрессивность» ($\rho \leq 0,01$), «самоконтроль» ($\rho \leq 0,01$) и «экстраверсия» ($\rho \leq 0,01$).

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют говорить о том, что люди, переживающие личностный кризис, более склонны к эмоциональной неустойчивости, в поведении это проявляется как отсутствие чувства ответственности или уклонение от реальности. Они склонны часто испытывать ощущение беспомощности, повышенную потребность быть рядом с другими людьми, у них снижена самооценка, их поведение и принятие решений может носить ситуативный характер. Личностному кризису

наиболее подвержены люди, зависимые от чужого мнения, склонные к подчинению более сильному без учета обстоятельств, неуверенные в себе, склонные к конформизму и обладающие повышенным чувством ответственности, склонные к альтруизму. Люди, переживающие личностный кризис, имеют высокий уровень ситуативной тревожности, подвержены высокой стрессовой нагрузке, имеют сниженный уровень сопротивляемости стрессу и повышенный риск развития психосоматических расстройств.

Легкомысленные люди, избегающие рутинной деятельности, менее подвержены личностному кризису. Люди с хорошо развитой волевой регуляцией поведения, повышенным самоконтролем, с внешней направленностью психики, общительные, оптимистичные, любящие перемены, являются более устойчивыми к кризисам.

В результате корреляционного анализа не было выявлено значимых связей между личностной тревожностью и признаком личностного кризиса. Не выявлены значимые связи между признаком личностного кризиса и следующими свойствами личности, существенными в межличностных взаимоотношениях: авторитарность, эгоистичность, агрессивность, скептицизм и дружелюбие, т.е. способность к сотрудничеству.

Выводы

Таким образом, исследование показало:

1. По результатам сравнения с помощью U критерия Манна – Уитни были выявлены статистически значимые различия между группами по психологическим коррелятам переживания личностного кризиса, что подтверждает выдвинутую гипотезу 1 исследования.

2. Полученные данные в результате проведенного корреляционного анализа подтверждают гипотезу 2 о наличии статистически достоверной значимой корреляции между личностным кризисом лиц среднего возраста с их личностными, межличностными особенностями и уровнем тревожности, и стрессовой нагрузкой.

3. В результате проведенного исследования были выявлены психологические особенности взрослых людей, переживающих личностный кризис: повышенный уровень ситуативной тревожности, высокий индивидуальный уровень стрессовой нагрузки, а также следующие личностные характеристики: эмоциональная неустойчивость, зависимый стиль поведения, конформизм, излишний альтруизм,

пониженный самоконтроль, низкий уровень стрессоустойчивости, дефицит экспрессии в межличностных отношениях.

4. Таким образом, в период переживания личностного кризиса под влиянием внешних или внутренних факторов, по объективным и субъективным причинам происходит снижение субъектной активности личности, о чем свидетельствуют выявленные психологические особенности людей, переживающие личностный кризис (Жедунова, 2016). Исходя из субъективного и объективного подходов к изучению личностных кризисов, можно представить континуум формирования дефицитарности субъектности личности следующим образом: на субъектную активность личности оказывают влияние разнообразные эндогенные и экзогенные факторы, представленные на рис. 3 (Алексеева, 2006; Петросьян, 2016).

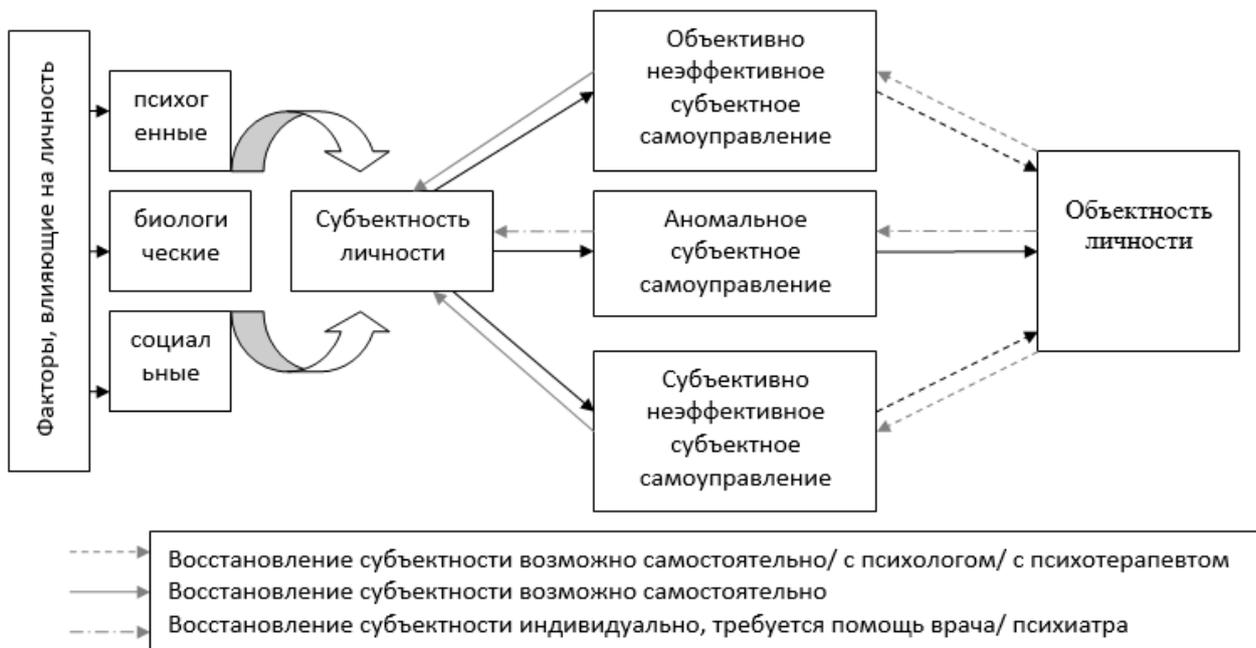


Рисунок 3. Континуум формирования дефицитарности субъектности личности

При этом дефицитарность субъектности, сформировавшаяся в результате переживания личностного кризиса, может быть отнесена как к субъективно-неэффективному самоуправлению, когда субъект выступает сам для себя помехой, либо к объективно-неэффективному самоуправлению, в связи с несоответствием человека ситуационному контексту, дефициту внутренних и внешних ресурсов личности, нарушением функций личностных границ (Алексеева, 2006). Важно отметить, данный процесс является обратимым: личность может самостоятельно

сбалансировать психологический гомеостаз либо сделать это с помощью психолога или психотерапевта, активизировав собственный адаптационный потенциал.

Теоретическая значимость исследования

В результате теоретического анализа была проведена систематизация и обобщение теоретических данных, отражающих разнообразие конструктов личностных кризисов, были созданы комплексные авторские типологии личностных кризисов и ненормативных профессиональных кризисов, позволяющие более точно дифференцировать кризисные периоды их детерминанты, также определен континуум формирования дефицитарности субъектности личности.

Практическое применение

Практическая значимость материалов исследования заключается в том, что они могут быть использованы психологами и социальными работниками в работе с взрослыми людьми по проблематике личностных кризисов, как в индивидуальном консультировании, так и в групповом. Для психологов практиков будет актуальным разработка программ психологического консультирования по проблематике личностных кризисов с учетом выявленных психологических особенностей взрослых людей, переживающих личностный кризис.

Список литературы

1. Алексеева Л. В. Психологическая характеристика субъекта преступления. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Санкт-Петербургский Университет МВД России. г. Санкт-Петербург. 2006г
2. Белановская О.В. Особенности смысложизненных ориентаций в возрасте средней взрослости / О. В. Белановская // Научные труды республиканского института высшей школы. 2020. № 20. С. 49 – 57.
3. Белоусов М.В. Психологическое развитие личности в условиях ненормативного кризиса занятости / М.В. Белоусов, Е.Ю. Пряжникова // Вестник Тверского Государственного Университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. №2. С. 6 –18.
4. Жедунова Л.Г. Общепсихологическая концепция личностного кризиса //Звезды Ярославской психологии сборник к 60-летию Анатолия Викторовича Карпова: – Ярославль: Изд-во «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», 2016. С. 78 – 89.
5. Иващенко Н.А. Теоретический анализ представлений о способах преодоления личностных кризисов в современной психологии / Н.А. Иващенко // Психология Психофизиология. 2017. № 2. С. 36 – 42.
6. Ильина В. В. Подходы к пониманию кризиса личности в современной психологии // Актуальные проблемы психологического знания. 2015. № 1. С. 7 – 12.

7. Киржацкая К.В. Эмоциональные особенности проживания кризиса 30 лет (гендерный аспект): выпускная квалификационная работа : 37.04.01 : Челябинск, 2018. – 93с.
8. Кризисная психология : учебное пособие для вузов / А. О. Шарапов, Е. П. Пчелкина, О. И. Шех // Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 538 с.
9. Петросьян С.Н. Кризисное состояние личности как психологический феномен // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: педагогика и психология. 2016. № 2. С. 85 – 94.
10. Пономарева И. М. Работа психолога в кризисных службах: учебное пособие. Санкт – Петербург.: СПбГИПСР, 2014. – 197 с.
11. Психология кризисных и экстремальных ситуаций: учебник / под ред. Н. С. Хрусталёвой. Санкт – Петербург.: Изд – во С. – Петерб. Ун – та, 2018. – 748 с.
12. Саденова Г.М. Психологический кризис и его роль в развитии личности / Г.М. Саденова // Человеческий фактор: социальный психолог. 2021. № 1. С . 279 – 282.
13. Садовникова Н.О. Психологические механизмы переживания профессионального кризиса личности: Монография / Н. О. Садовникова, Т. Б. Сергеева // Екатеринбург: Изд – во Рос. гос. проф.пед. ун – та, 2018. – 105 с.
14. Саратовский С.В. Изучение особенностей смысложизненных ориентаций у мужчин и женщин в период кризиса середины жизни в консультативной практике психолога: магистерская дис. : 37.04.01 : Тольятти, 2021. – 105 с.
15. Смирнова О.В. Особенности смысложизненных ориентаций личности в возрасте средней взрослости / О.В. Смирнова // Евразийское научное объединение. 2020. № 2. С. 363 – 365.
16. Снегова Е.В. Кризис личности как проблема психологии / Е.В. Снегова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2016. № 2. С. 30 – 37.
17. Струнина Н.Н. Ценностные ориентации в контекстк жизненного пути личности в периоды ранней и средней взрослости / Н.Н. Струнина // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2019. № 7. С. 121 – 124.
18. Ткаченко И.В. Психологическая поддержка лиц среднего возраста в условиях кризиса: ресурсный подход / И.В. Ткаченко, Д.С. Синявин // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2019. № 10 (97). С. 88 – 91.
19. Yeager K.R., Roberts A.R. Differentiating Among Stress, Acute Stress Disorder, Crisis Episodes, Trauma, and PTSD: Paradigm and Treatment Goals. Brief Treatment and Crisis Intervention, 2003, vol. 3, pp. 3 – 25. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/brief-treatment/mhg002>.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГНОМИКА

УДК 159.9.07

Амбросова В.И., Орлова О.А., Каткова Е.Н. Привлекательность образа педагога у учащихся школ, имеющих профильные психолого-педагогические классы

Амбросова Валерия Ивановна

канд.псих. наук, доцент кафедры психологии образования, ФГОУ ВО «АмГПГУ»
РФ, г.Комсомольск-на-Амуре
valeria.ambrosova@yandex.ru

Орлова Ольга Александровна

канд.псих. наук, доцент кафедры психологии образования, ФГОУ ВО «АмГПГУ»
РФ, г.Комсомольск-на-Амуре
olga_shishmareva@mail.ru

Каткова Елена Николаевна

канд.псих. наук, доцент кафедры психологии образования, ФГОУ ВО «АмГПГУ»
РФ, г.Комсомольск-на-Амуре
elenakatkova@mail.ru

Attractiveness of the image of a teacher among students of schools with specialized psychological and pedagogical classes

Ambrosova Valeria Ivanovna

Cand. Sci. (Psychology). Associate Professor of the Department of Psychology of Education, FGOU VO "AmGPSU", Russian Federation, Komsomolsk-on-Amur

Orlova Olga Alexandrovna

Cand. Sci. (Psychology). Associate Professor of the Department of Psychology of Education, FGOU VO "AmGPSU", Russian Federation, Komsomolsk-on-Amur

Katkova Elena Nikolaevna

Cand. Sci. (Psychology).. Associate Professor of the Department of Psychology of Education, FGOU VO "AmGPSU", Russian Federation, Komsomolsk-on-Amur

Аннотация. Статья посвящена изучению представлений учащихся о факторах привлекательности и непривлекательности труда педагога, и отношения учащихся к педагогической профессии в целом. В исследовании участвовали учащиеся школ, имеющих психолого-педагогические классы, которым предстояло выбрать, в каком из профильных классов они будут продолжать обучение. В статье описаны особенности отношения и представлений о педагоге у мальчиков и девочек. Обнаружено, что девочки более позитивно настроены на профессию учителя, они чаще высказывают желание быть педагогом, и уверены, что у них есть педагогические способности. Все подростки, независимо от пола, выделяют сложные условия труда учителя.

Ключевые слова: образ педагога, представления, отношение, учащиеся, привлекательность, психолого-педагогические классы

Abstract. The article is devoted to the study of students' ideas about the factors of attractiveness and unattractiveness of the teacher's work and the attitude of students to the teaching profession as a whole. The study involved students from schools with psychological and pedagogical classes, who had to choose which of the specialized classes they would continue their studies in. The article describes the peculiarities of the attitude and ideas about the teacher among boys and girls. It was found that girls are more positive about the teaching profession, they are more likely to express a desire to be a teacher, and are confident that they have pedagogical abilities. All teenagers, regardless of gender, highlight the difficult working conditions of the teacher.

Keywords: teacher's image, ideas, attitude, students, attractiveness, psychological and pedagogical classes

Финансирование: исследование выполнено в рамках реализации государственного задания на проведение прикладного научного исследования по теме «Разработка и реализация учебно-методического комплекса по формированию положительного образа педагога в сознании учащихся психолого-педагогических классов» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «АмГПУ» № 073-03-2023-031/5 от «9» ноября 2023 г.)

Проблема изучения отношения учащихся к педагогической профессии определяется острой необходимостью подготовки педагогических кадров. Настоящее исследование вызвано дефицитом учителей во всех регионах РФ, а по данным ИПЭИ РАНХиГС выявлено, что наибольший дефицит учителей наблюдается в ДФО, он составляет 4,5%. Поэтому вопрос о повышении привлекательности этой профессии не только в обществе, но и в сознании подрастающего поколения является актуальным для решения кадрового вопроса. Неслучайно 2023 год Указом Президента России Владимира Путина объявлен Годом педагога и наставника, целью которого является повышение престижа профессии учителя.

Современная кадровая ситуация в образовании поднимает вопрос о престиже учительской профессии. На государственном уровне он обсуждается в разнообразных контекстах – как в экономическом, так и в социальном, и, напрямую связан с проблемой профессионального выбора учащимися профессии педагога еще на этапе их самоопределения. Образ учителя формируется задолго до окончательного решения о выборе профессии учителя. Будучи непосредственно включенным в образовательный процесс, взаимодействуя с учителем в системе «ученик - учитель», опосредуемой личностью учителя, его ценностными, ментальными, нравственно-духовными качествами, стилевыми особенностями, школьник вырабатывает свое собственное ценностное отношение и к учителям, и к педагогической профессии.

По мнению Ф. Н. Д. Заваловой, Б. Ф. Ломова, В. А. Пономаренко, формирование образа - «сложный развертывающийся во времени процесс, в ходе которого

отражение становится все более и более адекватным отражаемому предмету. При этом на каждой фазе процесса выявляются все новые свойства предмета и уточняются те, которые уже выявлены. В процессе отражения непрерывно происходит реконструкция образа в направлении повышения уровня его адекватности предмету» [2].

Б.Ф. Ломов уточняет, что субъективность образа зависит от потребностей, мотивов, целей, установок, эмоций человека и т.д. Такой образ формируется на базе личного опыта, и по мнению Б.Ф. Ломова, субъективное отражение неизбежно связано с преобразованием информации, поступающей извне, в соответствии с той позицией, которую занимает носитель образа.

Н.Л. Виниченко отмечает, что образ учителя динамичное образование. Под влиянием различных условий он преобразуется, достраивается, становится сложным, многогранным, появляется образ учителя как совокупного субъекта, в котором многообразные качества различных педагогов объединяются в одном образе [1].

Ю.Н. Слепко изучал динамику представлений учащихся об учителе в период обучения в средней и старшей школе. Сравнительное исследование образа идеального и реального учителя у школьников с 5 по 11 класс Ю.Н. Слепко, показало качественные изменения только в образе реального учителя, пик которых приходился на девятый класс, в то время как образ идеального учителя оставался практически неизменным [5].

На протяжении школьного обучения во взаимодействии с педагогом у учащихся формируются представления о труде учителя, так как учитель предстает не только как личность перед учащимися, но и выступает как субъект деятельности и общения. Об этом пишет Л.М. Митина, которая предлагает рассматривать труд учителя как «многомерное пространство, состоящее из трех взаимосвязанных частей: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения при преобладающей роли личности педагога... они не повторяются, не дублируют друг друга, а вступают в сложные диалектические отношения, при которых каждая из них в процессе труда учителя выступает то предпосылкой, то средством, то результатом развития...» [3].

Предложенная факторная модель Ю.Н. Слепко показывает, что в представлениях школьников отражаются компоненты личности, деятельности и коммуникативные характеристики труда учителя. Это существенно расширяет представление, сложившееся в педагогической психологии и психологии труда об эффективности педагогической деятельности, учителя [6].

О.С. Ширяева, А.С. Ширяева изучали влияние субъективных представлений о первом учителе на когнитивный образ себя как учителя и педагогическую деятельность у студентов психолого-педагогического факультета. Ими было обнаружено, что модальность оценки – (положительной или отрицательной) первого учителя взаимосвязано с представлением о себе как учителе и отражается на содержании педагогической деятельности. Интересен тот факт, что положительный образ первого учителя тесно связан с доминирующими характеристиками об учителе вообще, относящихся к сфере интеллекта и эмоций. О.С. Ширяева, А.С. Ширяева убедительно показывают, что субъективную оценку первого учителя можно рассматривать как один из факторов, определяющих содержание представлений об учителе. Они пришли к выводу, что недостаток доброжелательного отношения со стороны учителя в прошлом находит свое отражение в представлениях о себе как об учителе в настоящем, что может затруднять формирование полноценного образа себя как профессионала [8].

Исследования Л.Г. Борисовой, Н.Д. Исайчевой, В.В.Лактионова, М.В. Шакуровой, Л.Н. Печерикиной, В.С. Собкина, И.Д. Иванова, Е.А. Калашниковой и др. показывают неоднозначное отношение учащихся к образу педагога на разных возрастных этапах.

Так исследования В. С. Собкина, И. Д. Иванова, Е. А. Калашниковой, изучавших особенности отношения школьников к учителю как референтному взрослому, а именно - его значимость как образца для подражания и как носителя полезной информации для подростков. В результате своего исследования авторы обнаружили, что на понимание позиции учителя оказывает влияние целый ряд факторов: гендерные особенности, социальный статус семьи, академическая успешность и, наконец, психологическая сложность самого подросткового возраста. В. С. Собкин, И. Д. Иванов, Е. А. Калашникова пришли к выводу, что учитель для подростка выступает «не столько как идеал, образец для подражания, партнер или советчик, мнение которого ответственно и значимо, а скорее скорее, как антагонист — «персонаж, противодействующий главному герою в достижении его цели» [8]. Восприятие педагога как антагониста, с точки зрения авторов, позволяет им делать негативный диагноз социально-психологическому климату на этапе обучения в основной школе.

Е.А. Савостина, И.Н. Смирнова, О.А. Хазбулаева, О.И. Клочко, Л.В. Попова, Ю Яковлева, И.С. Клецина. Э.В. Давыдова, Л.В. Штылева и др., поднимают вопрос о существовании гендерной стереотипизации в выборе профессии. Так, И.С. Клецина. Э.В. Давыдова, на основании теоретического анализа, наряду с другими гендерными

стереотипами, выделили транслируемый педагогами стереотип «о полоспецифичных интересах и профессиональных предпочтениях мальчиков и девочек, юношей и девушек». Такой гендерный подход проявляется в организации профориентационной работы, в комментариях и реакциях педагогов на поведение учащихся разных полов, что в свою очередь обуславливает проблему выбора профессии учителя и с точки зрения половой идентичности [4, 9,10,11].

Таким образом, многочисленные исследования восприятия образа учителя, показали неоднозначность, многомерность представлений и отношения к педагогу, что опосредованно влияет на сознательный профессиональный выбор профессии учащимися на этапе их профессионального самоопределения. В контексте профессионального выбора привлекательность и положительное отношение к труду педагога, могут стать условиями для принятия решения старшими школьниками идти в педагогическую профессию.

Привлекательность образа педагога является мотивирующей силой для выбора профессии педагога подростками, обуславливает актуальность нашего исследования

Целью нашего исследования стало изучение представлений и отношения к профессии педагога подростков школ города, имеющих профильные психолого-педагогические классы.

Целями организации деятельности психолого-педагогических классов является формирование у обучающихся представления о педагогической профессии, отношения к учителю как к профессионалу, ориентирование учащихся в системе ценностей, которые отражаются специфику педагогической деятельности, организацию самопознания, развитие профессиональных интересов, профессиональное самоопределение, соотнесение собственных возможностей, особенностей с представлениями о профессии.

В исследовании участвовали учащиеся, которым предстояло выбрать в каком из профильных классов они будут продолжать обучение. Вся выборка составила 143 подростка в возрасте 14-15 лет, 62 мальчика (первая группа испытуемых) и 81 девочка (вторая группа испытуемых). База исследования: школы №42, 53, ЦО «Открытие» города Комсомольска-на-Амуре. Исследование носило сравнительный характер. Из психодиагностических методик мы использовали анкетирование.

Анализ ответов мальчиков на вопрос «Как вы относитесь к профессии педагога?» выявил положительное, отрицательное и амбивалентное отношение к этой профессии (таблица 1).

Таблица 1. Отношение к профессии педагога у мальчиков (в %)

Отношение к профессии педагога		Показатели	
		Абс.	%
Положительно отношение	Профессия очень нравится	14	22,6
	Скорее нравится, чем не нравится		
Индифферентное отношение	Безразлично	27	43,6
	Не могу сказать		
Отрицательное отношение	Скорее не нравится, чем нравится	21	33,9
	Совершенно не нравится		

Из таблицы 1 видно, что большинство (43,6%) испытуемых мужского пола дают ответы «безразлично» и «не могу сказать», что говорит об индифферентном отношении. 33,8% респондентов этой группы обнаруживают скорее негативное отношение к профессии педагога. Их ответы содержат отрицательную эмоциональную оценку – «скорее не нравится, чем нравится», «совершенно не нравится». 22,6% мальчиков демонстрируют положительное отношение к педагогической деятельности. Им «очень нравится» и «скорее нравится, чем не нравится», что говорит об эмоциональном принятии профессии учителя.

Таким образом, отношение мальчиков к профессии педагога в своем большинстве безразличное и отрицательное.

Девочки к профессии педагога относятся также неоднозначно и демонстрируют положительное, отрицательное и индифферентное отношение (табл. 2).

Таблица 2. Отношение к профессии педагога у девочек (в%)

Отношение к профессии педагога		Показатели	
		Абс.	в %
Положительно отношение	Профессия очень нравится	28	34,5
	Скорее нравится, чем не нравится		
Индифферентное отношение	Безразлично	43	53,1
	Не могу сказать		
Отрицательное отношение	Скорее не нравится, чем нравится	10	12,3
	Совершенно не нравится		

Из таблицы 2 видно, что 53,1% от всего числа участников этой группы абсолютно безразлично относятся к этой профессии и не могут выразить своего отношения. 34,5% респондентов женского пола отмечают положительное отношение к профессии педагога. Это обнаруживается в ответах: профессия «очень нравится» и «профессия скорее нравится, чем не нравится». Можно предположить, что эти

респонденты эмоционально принимают профессию учителя. Отрицательное отношение обнаруживают 12,3% девочек. Эта профессия «скорее не нравится, чем нравится» и некоторые подростки выражают свое полное отрицание - «совершенно не нравится».

Таким образом, девочки в своем большинстве индифферентны к профессии педагога. Тем не менее, наряду с безразличным отношением, обнаруживается скорее положительное отношение к педагогической деятельности, чем отрицательное, которое демонстрирует меньшинство респондентов данной группы.

Сравнивая отношение к профессии педагога у мальчиков и девочек, мы обнаружили следующее (табл. 3)

Таблица 3. Отношение мальчиков и девочек к профессии педагога (в%)

Отношение к профессии педагога	Показатели отношения (в %)	
	Мальчики	Девочки
Положительно отношение	22,6	34,5
Индифферентное отношение	43,6	53,1
Отрицательное отношение	33,8	12,3

Из таблицы 3 видно, что что респонденты обеих групп в своем большинстве безразличны к этой профессии. Подростки, независимо от пола, к профессии учителя относятся как положительно, так и отрицательно.

Однако, сравнительный анализ с помощью критерия φ^* – Фишера позволил выявить, что мальчики достоверно чаще обнаруживают отрицательное эмоциональное отношение к педагогической профессии ($\varphi = 3,11$, при $p = 0,01$).

Изучая представления подростков обоих полов о факторах привлекательности профессии с помощью вопроса «Что вас привлекает в профессии педагога?», мы обнаружили следующее.

Анализ выборов из предложенного списка факторов, которые могут быть привлекательными, позволил выделить следующие смысловые категории в сознании мальчиков: «общественная значимость профессии», «возможность самореализации», «субъекты педагогического взаимодействия», «соответствие представлений о себе образу педагога», «благоприятные условия труда». Отдельную группу ответов составили отрицательные установки (табл. 4).

Таблица 4. Представления мальчиков о факторах привлекательности профессии педагогов (в %)

Привлекательный образ профессии педагога		
Категории	Содержательные характеристики	Выраженность категории (в %)
Общественная значимость профессии	Профессия одна из важнейших в обществе	20,7
Возможность самореализации	Заниматься любимым предметом Возможность самосовершенствования Требует постоянного творчества	19
Субъекты профессионального взаимодействия	Работа с детьми и молодежью	15,3
Соответствие представлений о себе образу педагога	Соответствует моему характеру Соответствует моим способностям	3,6
Благоприятные условия труда	Длительный отпуск Работа не вызывает физического переутомления Хороший заработок Небольшой рабочий день	23,4
Отрицательные установки к профессии педагога		
Отрицательное отношение	Ничего не привлекает Ничего не нравится Ужасная профессия	8,1
Неблагоприятные условия труда	Маленькая зарплата Тяжело общаться и заслужить внимание детей	3,6

Из таблицы 4 видно, что большинство выборов мальчиками отражает их представление о том, что эта профессия может быть привлекательной и лишь небольшая часть категорично заявила о своем отрицательном отношении.

Процентное соотношение выделенных смысловых категорий показало, что наиболее часто мальчики (23,4%) в качестве самого привлекательного отмечают «условия труда». Данная категория представлена такими факторами, как: «длительный отпуск, работа не вызывает физического переутомления, хороший заработок, небольшой рабочий день».

20,7% выборов пришлось на категорию «общественная значимость профессии».

19% выборов – это «возможность самореализации», которая описательно представлена такими характеристиками, как: «возможность заниматься любимым предметом, возможность самосовершенствования, работа требует постоянного творчества».

15,3% выборов связано с категорией «субъекты профессионального взаимодействия», представленная фактором «работа с детьми и молодежью».

Категория «соответствие представлений о себе образу педагога» имеет наименьшее число выборов (3,6%) и отражает рефлексивный уровень осознания качеств своей личности - «работа соответствует моему характеру, соответствует моим способностям». Иначе говоря, их представление о себе соотносятся с образом педагога.

В целом позитивный образ в сознании мальчиков имеет и некоторые отрицательные установки. Эти установки обнаруживаются в следующих высказываниях: «ничего не привлекает, ничего не нравится, ужасная профессия» (8,1%). Также мальчики отмечают такие неблагоприятные условия труда учителя, как «маленькая зарплата», «тяжело общаться и заслужить внимание детей» (3,6%).

Таким образом, можно сказать, что положительное отношение мальчиков к этой профессии определяется представлениями об условиях труда и общественным признанием этой профессии. Не менее привлекательным является фактор самореализации в профессии и возможность работать с детьми и молодежью.

Анализ выборов факторов привлекательности профессии у девочек представлен в таблице 5. Большинство выборов девочек носит позитивный характер, но среди ответов обнаружили и негативные установки в отношении профессии учителя.

Так в таблице 5 видно, что для девочек наиболее привлекательным является возможность самореализации в профессии (30,6%). То есть девочки рассматривают возможность заниматься любимым предметом и творчеством, самосовершенствоваться в профессии.

На втором месте по привлекательности возможность работы с детьми и молодежью (17,4%)

Таблица 5. Представления девочек о факторах привлекательности профессии педагогов (в %)

Привлекательный образ профессии педагога		
Категории	Содержательные характеристики	Выраженность категории (в %)
Общественная значимость профессии	Профессия одна из важнейших в обществе	16,8
Возможность самореализации	Заниматься любимым предметом Возможность самосовершенствования Требует постоянного творчества	30,6
Субъекты профессионального взаимодействия	Работа с детьми и молодежью	17,4
Соответствие представлений о себе образу педагога	Соответствует моему характеру Соответствует моим способностям	11,4
Благоприятные условия труда	Длительный отпуск Работа не вызывает физического переутомления Хороший заработок Небольшой рабочий день	13,2
Отрицательные установки к профессии педагога		
Отрицательное отношение	Ничего не привлекает Не буду учителем	3,6

Из таблицы 5 видно, что 16,8% выборов связаны с категорией «общественная значимость профессии». Для девочек важно положительное отношение общества к профессии учителя. 13,2% выборов связаны с условиями труда. Им важно, чтобы был длительный отпуск, работа не вызывала физического переутомления, хороший заработок, а также небольшой рабочий день. 11,4% выборов приходится на осознание девочками соответствия своего характера и своих способностей представлений об образе педагога.

Сравнительный анализ представлений мальчиков и девочек о факторах привлекательности профессии педагогов представлен в таблице 6.

Таблица 6. Сравнение представлений мальчиков и девочек о факторах привлекательности профессии педагога (в %)

Привлекательный образ профессии педагога		
Категории	Выраженность числа выборов у мальчиков (в %)	Выраженность числа выборов у девочек (в %)
Общественная значимость профессии	20,7	16,8
Возможность самореализации	19	30,6
Субъекты профессионального взаимодействия.	15,3	17,4
Соответствие представлений о себе образу педагога	3,6	11,4
Благоприятные условия труда	23,4	13,2
Отрицательные установки к профессии педагога		
Отрицательное отношение	8,1	3,6
Неблагоприятные условия труда	3,6	0

Сравнительный анализ с помощью критерия ϕ^* – Фишера позволил выявить, что мальчики достоверно чаще обнаруживают отрицательное отношение к педагогической профессии ($\phi = 2,35$ при $p = 0,01$) по сравнению с девочками. Их высказывания достоверно чаще носят негативный характер.

В отличие от мальчиков, девочки достоверно чаще выбирают фактор, отражающий соответствие представлений о свойствах своего характера и своих способностей образу педагога ($\phi = 2,49$ при $p = 0,01$). Можно предположить, что девочки чаще связывают свое будущее с профессией учителя.

Анализ представлений о факторах непривлекательности профессии педагога у обеих групп респондентов позволил обнаружить следующее (табл.7).

Таблица 7. Представления мальчиков о факторах непривлекательности профессии педагогов (в %)

Категории	Содержательные характеристики	Выраженность категории (в %)
Материальные условия труда	Небольшой заработок	60
	Вызывает большое нервное перенапряжение	56
Неблагоприятные условия труда	Большой рабочий день	50
	Большое количество документов	43,5
	Работа не соответствует моему характеру	38,7

Несоответствие представлений о себе образу педагога	Не соответствует способностям	25,8
Недооценка профессии обществом	Мало оценивается общественная важность профессии	50
Отсутствие возможности для самореализации	Нет условий для постоянного творчества	24,2
	Невозможно заниматься любимым предметом	24,2
	Невозможно самосовершенствоваться	16,1
Необходимые компетенции	Не умею работать с детьми и молодежью.	25,8

Анализ всей совокупности выборов позволил выделить следующие категории представлений мальчиков о факторах непривлекательности профессии: «материальные условия труда», «неблагоприятные условия труда», «несоответствие представлений о себе образу педагога», «недооценка профессии обществом, «отсутствие возможности для самореализации».

Так, 59,7% выборов связаны с категорией «материальные условия труда». Мальчики считают, что учитель мало зарабатывает. Скорее всего, в их сознании профессия должна быть прежде всего хорошо оплачиваемая.

Категория «неблагоприятные условия труда» в сознании мальчиков представлена выборами таких факторов как - «работа вызывает большое нервное перенапряжение» (55,7%), «большой рабочий день» (50%), «большое количество документов» (43,5).

Отрицательным фактором для выбора профессии учителя является факт того, что эта профессия потеряла свою общественную значимость (50%). В их представлениях выбираемая будущая профессия должны быть престижной в обществе, быть общественно значимой, чему, по их мнению, не соответствует профессия учителя.

Часть респондентов осознает, что работа педагога не соответствует их характеру (38,7%) и не соответствует их способностям (25,8%).

Категория «отсутствие возможности для самореализации» также указывает на осознание мальчиками условий труда педагога как рутинных, в рамках которых «нет условий для постоянного творчества» (24,2%), «невозможно заниматься любимым предметом» (24,2%). Представление об ограниченности деятельности учителя

переживается мальчиками через выбор фактора «Невозможно самосовершенствоваться» (16,1%).

25, 8% выборов приходится на категорию «необходимые компетенции». Мальчики осознают, что не умеют работать с детьми и молодежью»

Таким образом, мальчики в своих выборах в своем большинстве ориентируются на условия труда педагога. Их представления о педагогической деятельности учителя носят преимущественно отрицательны характер. В их сознании профессия учителя требует больших энергозатрат, большого морального, психофизического напряжения, работа рутинная, ограничивает возможность для самореализации и не компенсируется материальным вознаграждением в виде зарплаты.

Анализ выборов факторов, влияющих на отрицательные отношения к профессии учителя у девочек, показал следующее (табл. 8).

Таблица 8. Представления девочек о факторах непривлекательности профессии педагога (в %)

Категории	Содержательные характеристики	Выраженность категории (в %)
Материальные условия труда	Небольшой заработок	56
Неблагоприятные условия труда	Вызывает большое нервное перенапряжение	62
	Большой рабочий день	34,6
	Большое количество документов	43,2
Несоответствие представлений о себе образу педагога	Работа не соответствует моему характеру	35,8
	Не соответствует способностям	28,4
Недооценка профессии обществом	Мало оценивается общественная важность профессии	44,4
Отсутствие возможности для самореализации	Нет условий для постоянного творчества	17,3
	Невозможно заниматься любимым предметом	13,6
	Невозможно самосовершенствоваться	13,6
Необходимые компетенции	Не умею работать с детьми и молодежью	21

Из таблицы 8 видно, что девочки в первую очередь отмечают в качестве непривлекательного фактора неблагоприятные условия труда, а именно то, что работа вызывает большое нервное перенапряжение (61,7%). Также категорию

«неблагоприятные условия труда» образуют факторы «большой рабочий день» и «неблагоприятные условия труда». Для 43,2 % девочек большое количество документов является отрицательным фактором, у 34,6% большой рабочий день вызывает отрицательное отношение.

55,6% девочек считают материальные условия негативным фактором.

44,4 % девочек обеспокоены недооценкой важности профессии педагога современным обществом, что делает непривлекательным образ учителя.

Девочки осознают, что работа учителя не соответствует их характеру (35,8) и способностям (28,4). Эти данные говорят о том, что у девочек имеются конкретные представления об образе педагога, о том, каким качествам личности, какими способностями и свойствами характера он должен обладать.

Такие данные не указывают на негативное отношение к профессии педагога, скорее всего это отражает уровень личной рефлексии девочек, осознание своего образа – Я в соответствии образом учителя, так же как и фактор «не умею работать с детьми и молодежью» (21%). В их представлениях педагог- этот тот, кто имеет необходимые компетенции для работы с указанной категорией субъектов. Оценка отсутствия наличия у себя данной компетенции говорит об адекватности восприятия себя и образа учителя.

Отсутствие возможности для самореализации переживается девочками в представлениях о том, что нет условий для постоянного творчества (17,3%) и возможности заниматься любимым предметом (13,6), возможности самосовершенствоваться (13,6%). Эти представления могут носить ограничивающий характер, способствующий отрицательному отношению к профессии учителя.

Сравнительный анализ факторов, которые не нравятся в профессии педагога, представлен в таблице 9.

Таблица 9. Сравнение представлений мальчиков и девочек о факторах непривлекательности профессии педагога (в %)

Категории	Выбираемые факторы	Выраженность числа выборов у мальчиков (в %)	Выраженность числа выборов у девочек (в %)
Материальные условия труда	Небольшой заработок	60	56
Неблагоприятные условия труда	Вызывает большое нервное перенапряжение	56	62
	Большой рабочий день	50	34,6

	Большое количество документов	43,5	43,2
Несоответствие представлений о себе образу педагога	Работа не соответствует моему характеру	38,7	35,8
	Не соответствует способностям	25,8	28,4
Недооценка профессии обществом	Мало оценивается общественная важность профессии	50	44,4
	Нет условий для постоянного творчества	24,2	17,3
Отсутствие возможности для самореализации	Невозможно заниматься любимым предметом	24,2	13,6
	Невозможно самосовершенствоваться	16,1	13,6
	Не умею работать с детьми и молодежью	25,8	21

Из таблицы видно, что мальчики и девочки практически одинаково связывают свое отрицательное отношение к профессии педагога с условиями его труда. Их представления о деятельности учителя носят преимущественно отрицательный характер. В их сознании профессия учителя требует больших энергозатрат, большого морального, психофизического напряжения, работа рутинная, ограничивает возможность для самореализации и не компенсируется материальным вознаграждением в виде зарплаты.

Большинство респондентов обеих групп осознают, что работа учителя не соответствует их характеру и способностям, они не владеют навыками работы с детьми и молодежью. Это говорит о том, что у этих подростков, независимо от пола, сложилось представление о том, каким качествами личности, способностями и свойствами характера он должен обладать. Осознание несоответствия своих особенностей отражает уровень развития личной рефлексии подростков, критичности и адекватности восприятия себя и образа учителя.

Можно отметить, что большинство мальчиков в выборе профессии ориентируются на материальные условия труда (60%) и профессия учителя не соответствует их притязаниям, как низкооплачиваемая.

Для девочек отрицательным фактором является то, что труд учителя вызывает большое нервное перенапряжение и это негативно сказывается на привлекательности профессии учителя.

Сравнительный анализ с помощью F^* - критерия Фишера показал, что мальчики значимо чаще выбирают такой фактор, как «невозможность заниматься любимым предметом» ($F = 1,62$ при $p \geq 0,01$), чем девочки.

Исследование мотивационной направленности на профессию педагога и оценки представлений о педагогических способностях и навыках у подростков мужского пола отражены в таблице 10.

Большинство мальчиков (56,5%) не хотят быть учителем, но думают, что педагогические навыки им пригодятся. Такая оценка свидетельствует о том, что они признают ценность педагогических навыков. 37% мальчиков отмечают, что не хотят быть учителем. Они уверены, что у них нет педагогических способностей. Такое представление о собственных возможностях и особенностях показывает достаточный уровень осознания сферы своих профессиональных интересов и профессиональной направленности.

Таблица 10. Показатели мотивационной направленности и представлений о педагогических способностях и навыках у мальчиков (в %)

Содержательные ответы респондентов	Мальчики	
	абс	%
Хочу быть учителем и уверен, что у меня есть педагогические способности	2	3,2
Хочу быть учителем, но не уверен, что есть педагогические способности	2	3,2
Не хочу быть учителем, но думаю, что педагогические навыки мне пригодятся	35	56,5
Не хочу быть учителем и уверен, что нет педагогических способностей.	23	37

3,2 % респондентов данной группы демонстрируют желание быть учителем. Можно предположить, что эти подростки профессионально самоопределились. 3,2 % мальчиков выражают желание быть учителем, но не уверены, что есть педагогические способности.

Анализ мотивации к профессии педагога и представлений о педагогических способностях и навыках у девочек представлен в таблице 11.

Таблица 11. Показатели мотивационной направленности и представлений о педагогических способностях и навыках у девочек (в %)

Содержательные ответы респондентов	Девочки	
	Абс.	%
Хочу быть учителем и уверен, что у меня есть педагогические способности	8	9,9
Хочу быть учителем, но не уверен, что есть педагогические способности	5	6,2
Не хочу быть учителем, но думаю, что педагогические навыки мне пригодятся	47	58
Не хочу быть учителем и уверен, что нет педагогических способностей.	21	26

Из таблицы 11 видно, что большинство девочек (58%) не хотели бы быть учителем. Тем не менее, они думают, что педагогические навыки им пригодятся, что обнаруживает ценностное отношение к профессиональным навыкам учителя.

26% респондентов этой группы не хотят быть учителем и уверены, что у них нет педагогических способностей. Эти респонденты имеют точное представление о своих профессиональных интересах и своих способностях, которые не соотносятся с профессией педагога. 9,9% девочек хотят быть учителем и уверены, что у них есть педагогические способности. Такая рефлексия отражает точное понимание своих способностей и профессиональной направленности. 6,2% девочек хотят быть учителем, но не уверены, что у них есть педагогические способности. Возможно, их представления о педагогической деятельности, о себе и своих способностях недостаточно дифференцированы, что вызывает затруднение в идентификации своих способностей как педагогических.

Сравнительный анализ мотивационной направленности к педагогической деятельности и представлений о своих педагогических способностях и навыках у респондентов обеих групп представлен в таблице 12.

Таблица 12. Сравнение мотивационной направленности и представлений о педагогических способностях и навыках у мальчиков и девочек (в %)

Содержательные ответы респондентов	мальчики	девочки
Хочу быть учителем и уверен, что у меня есть педагогические способности	3,2	9,9
Хочу быть учителем, но не уверен, что есть педагогические способности	3,2	6,2
Не хочу быть учителем, но думаю, что педагогические навыки мне пригодятся	56,5	58
Не хочу быть учителем и уверен, что нет педагогических способностей.	37	26

Из таблицы видно, что большинство респондентов обеих групп (56,5% и 58 % соответственно) не хотят быть учителем, но рефлексируя содержание труда педагога, подростки признают ценность и важность педагогических навыков, которые могут пригодиться в любой другой деятельности.

Полученные нами данные подтверждают идею Л.В Оренбуровой и Р.А Валеевой о том, что образ современного учителя включает в себя так называемые «гибкие навыки» - многомерное образование, объединяющие когнитивные, личностные и деятельностные навыки. Как отмечают Л.В Оренбурова и Р.А Валеева, «хороший специалист - это не просто дисциплинированный и ответственный сотрудник, окончивший с отличием университет и знающий свои функциональные обязанности. Это специалист с развитыми личностными качествами, умеющий оперативно находить решение в нестандартных вопросах, легко адаптироваться к изменяющимся условиям, быстро переключаться с одного вида деятельности на другую, работать с большим объемом информации и уметь критически ее оценивать». Как видно из полученных данных, гибкие навыки, как слагаемые образа учителя осознаются подростками, носят привлекательный характер и высоко ими оцениваются [5].

Также обнаружено, что часть подростков (27% и 26%) идентифицируют свои способности как не соответствующие педагогическим. Эти респонденты имеют точное представление о своих профессиональных интересах и способностях.

Нужно отметить, что наименьшее число подростков обнаруживают желание быть учителем (3,2% и 9,7% соответственно). Среди них есть те, кто идентифицирует свои способности как педагогические. Другая часть обнаруживает неуверенность в оценке своих способностей как педагогических (3,2% и 6,2% соответственно).

С помощью φ^* -критерия Фишера было выявлено, что девочки достоверно чаще высказывают свое желание быть педагогом и демонстрируют уверенность в том, что у них есть педагогические способности ($\varphi=1,64$ при $p=0,05$).

В целом можно отметить, что у учащихся за годы обучения формируется представление о педагогической профессии. Эти представления ориентируют школьников в системе ценностей, отражающие специфику педагогической деятельности и влияющие на формирование отношения к педагогу и его труду, на их профессиональное самоопределение, соотнесение собственных возможностей и особенностей с представлениями о профессии.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о признании детьми важности учительского труда, но подростки отмечают, что современное общество обесценивает важность этой профессии. И эта оценка общества делает ее непривлекательной в глазах учащихся.

Для современных подростков очень важны условия труда. В их представлениях педагогическая деятельность имеет много неблагоприятных факторов, это - большая психоэмоциональная нагрузка, большое количество документов, большой рабочий день. Большинство респондентов уверены, что учительская профессия малооплачиваемая. В их сознании нет даже возможности компенсировать большое нервное перенапряжение материальными условиями труда. А большой отпуск, как привлекательный фактор, уступает по силе всем вышеперечисленным.

Мальчики и девочки рассматривают возможность самореализоваться в профессии учителя. Они уверены, что можно заниматься творчеством и любимым предметом. Однако большинство респондентов, независимо от пола, предполагают, что эта рутинная деятельность ограничивает возможность в самореализации.

Считается, что профессия учителя относится к «женским профессиям». Действительно, мы обнаружили, что девочки более позитивно настроены на эту профессию, они чаще высказывают желание быть педагогом, и уверены, что у них есть педагогические способности. Тем не менее, в своем большинстве они выражают нежелание быть учителем.

Таким образом, учащиеся на пороге своего профессионального самоопределения и выбора профильности класса, чаще безразлично или отрицательно относятся к педагогической деятельности, так как эта профессия не удовлетворяет многие их потребности. Данная ситуация обнажает кадровую проблему современного образования. Подростки озабочены в большей степени условиями труда (зарплата, количество документов, большой объём работы). Однако,

полученные результаты могут иметь положительный прогностический характер, и при определенных реформах можно повысить привлекательность этой профессии.

Список литературы

1. Винниченко Н.Л. Введение в педагогическую деятельность. Учебное пособие - Томск: ТГПУ, 2004. 42 с.
2. Завалова Н.Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н.Д. Завалова Б.Ф. Ломов В.А. Пономаренко. – М.: НАУКА, 1986. 173 с.
3. Митина Л.М. Психология труда учителя: учебное пособие для вузов/ Л.М.Митина. — 2-е изд.— Москва: Издательство Юрайт, 2023. 337 с.— (Высшее образование). — Текст: электронный//Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL:<https://urait.ru/bcode/519005> (дата обращения: 05.12.2023).
4. Клещина И. С., Давыдова Э. В. Гендерные стереотипы и их проявление в деятельности школьных педагогов. Материалы III научно-практической конференции «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании» [Санкт-Петербург, 1–2 октября 2020 г : [сборник] / Научное электронное издание. – РГПУ им. А.И. Герцена. - Санкт -Петербург, 2020. Том 3. С.349- 357
5. Оренбурова Л.В., Валеева Р.А. Образ современного педагога в контексте навыков XXI века // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-2. - URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32316> (дата обращения: 15.12.2023)
6. Слепко Ю.Н. Изменение представлений учащихся об учителе в период обучения в средней и старшей школе. Ярославский педагогический вестник. 2012. №3. Том II (Психолого-педагогические науки). С.241-245.
7. Слепко Ю.Н. Факторная структура отношения учащихся к учителю. Ярославский педагогический вестник. 2013. №3. Том II (Психолого-педагогические науки). С.212 – 216.
8. Собкин В. С., Иванов И. Д., Калашникова Е. А. Учитель глазами Современного подростка. Социология образования: [сб. ст.] / Рос. акад. образования, Ин-т социологии образования ; под ред. акад. РАО В. С. Собкина. — М.: Ин-т социологии образования РАО, 2012. С.179 - 192. — (Труды по социологии образования; т. 16, вып. 28).
9. Хасбулатова О. А., Смирнова И. Н. Гендерные стереотипы в цифровом обществе: современные тенденции // Народонаселение. 2020. Т 23 №2. С.161-171.
10. Ширяева О.С., Ширяева А.С. Представления об учителе у студентов педагогических специальностей. Во все концы достигнет россия слава: материалы XXXIV Крашенинниковских чтений [Петропавловск-Камчатский, 5–6 апр. 2017г.]: к 220-летию со дня рожд. Святителя Иннокентия (Вениаминова):[сборник]/ Мин. культуры Камч. края, Камч. краевая науч. б-ка им. С.П.Крашенинникова. — Петропавловск-Камчатский, 2017. С. 344 - 337.
11. Штылева Л.В. Гендерный компонент педагогической культуры и проблема ориентации девочек на STEM - образование и STEM-профессии. Женщины в российском обществе. 2018. №3. С.49-66.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.99

Улыбышева А.М., Котлярова М.Н. Отношение к материнству первородящих женщин

Улыбышева Анастасия Максимовна

студентка 4 курса факультета клинической психологии, Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П.Павлова

Котлярова Марина Николаевна

к. психол. н., доцент кафедры общей и специальной психологии с курсом педагогики Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П.Павлова

The attitude to motherhood of first-time mothers

Ulybysheva A.M.

4th year student of the Faculty of Clinical Psychology
Pavlov Ryazan State Medical University

Kotlyarova M.N.

Associate professor at the Department of the Faculty of Clinical Psychology
Pavlov Ryazan State Medical University

Аннотация. В статье дан анализ некоторых аспектов материнства: психологической готовности женщин к роли матери, включая их общую личностную зрелость, способность создавать эффективные отношения с детьми, мотивацию к рождению и воспитанию, наличие необходимых знаний и навыков для успешной реализации материнской роли. Авторами данной статьи было проведено исследование на базе ГБУ РО Женская консультация № 1, состоящие из двух этапов, где рассматривалось отношение к материнству женщин, родивших естественным путем и женщин, родивших путем кесарева сечения. В результате авторами обнаружены изменения отношения к материнству у женщин обеих групп, как до, так и после родов. В частности, изменился психологический компонент гестационной доминанты, а также наблюдались значительные изменения ценностно-смысловой сферы. Результаты данного исследования могут быть активно применены в таких сферах практики, как индивидуальное консультирование женщин, психологическое сопровождение как на этапах беременности, так и в послеродовом периоде.

Ключевые слова: материнство, беременность, представления о материнстве, кесарево сечение, естественные роды

Abstract. The article analyzes some aspects of motherhood: women's psychological readiness for the role of mother, including their general personal maturity, the ability to create effective relationships with children, motivation for birth and upbringing, the availability of necessary knowledge and skills for the successful realization of the maternal role. The authors of this article conducted a study on the basis of GBU RO Women's Consultation No. 1, consisting of two stages, which examined the attitude to motherhood of women who gave birth naturally and women who gave birth by cesarean section. As a result, the authors found changes in the attitude towards motherhood in women of both groups,

both before and after childbirth. In particular, the psychological component of the gestational dominant has changed, and significant changes in the value-semantic sphere have also been observed. The results of this study can be actively applied in such areas of practice as individual counseling for women, psychological support both at the stages of pregnancy and

Keywords: motherhood, pregnancy, perceptions of motherhood, caesarean section, natural birth

Анализ существующих теоретических исследований позволил выделить две основные позиции, с которых рассматривается материнство: как обеспечение условий для развития ребенка и как часть личностной сферы женщины [9].

Кроме того, выделяются следующие подходы к определению материнства:

Первый подход - культурно-исторический. Учитывая положения данного подхода, материнство - это одна из социальных женских ролей, которая детерминирована общественными нормами, ценностями и установками, влияющими на проявление материнского отношений, даже если потребность быть матерью заложена в женской природе (М. Мид, Э. Бадинтер, И.С. Кон, В.А. Рамих и др.).

Так, М. Мид рассматривает материнство как укоренившийся инстинкт, биологически обусловленный уникальными процессами, а именно, такими как зачатие, беременность, роды и лактация.

Второй подход - природно-биологический. Сторонники данного подхода изучают материнство как «материнский инстинкт», т.е. биологическую предрасположенность женщины к определенным моделям поведения (А. Бандура, Д. Роттер, А. Скиннер, Дж. Боулби, М. Эйнсворт). Материнское поведения, с точки зрения биологического подхода, представляет собой лишь деятельность, направленную на организацию физиологической среды и стимулирование развития ребенка. Рассматриваемый подход охватывает многие области, например, этология, где материнство понимается как поведение, подобное поведению животных, но более сложно организованное и культурно изменчивое. В социобиологическом направлении материнство рассматривается как генетически детерминированная поведенческая стратегия, которая направлена на максимальное распространение гена в популяции. Кроме того, данный подход изучает «родительский вклад»: затраты родительских ресурсов на репродуктивный успех и стабильность вида [8, 9].

По мнению А.И. Захарова (1998), беременность обусловлена инстинктом материнства и ее главной целью является продолжение рода. Автор выделяет следующие факторы, способствующие возникновению и проявлению инстинкта материнства в виде последующей заботы о детях и любви к ним:

1. Прообраз материнства. Выраженность инстинкта у прародителей и родителей.
2. Желание иметь детей, установка на них.
3. Положительный отклик на наступление беременности.
4. Нежность к зарождающейся жизни (первое шевеление плода создает ощущение сопричастности).
5. Чувство жалости и сострадания к ребенку (первый крик новорожденного вызывает чувство радости и желание помочь ребенку).
6. Чувство близости с ребенком (первое прикладывание к груди - опыт, соучастия в жизни ребенка).
7. Эмоциональная отзывчивость матери (улыбка ребенка в ответ на доброжелательное, любящее отношение родителей) [4].

Третий подход – функционально - личностный, анализирующий материнство как одну из составляющих личностной сферы женщины (Г. Г. Филиппова). Г. Г. Филиппова определяет материнство как ту часть личностной сферы женщины, филогенетическая и онтологическая история и направленность которой сосредоточены на задаче зачатия и воспитания детей [8]. В рамках данного подхода рассматриваются установки и ожидания матери, удовлетворенность ролью матери в разных возрастных периодах ребенка, компетентность матери, а также материнские качества, являющиеся наиболее оптимальными для всестороннего развития ребенка. Кроме того, данный подход обращает внимание на влияние материнско-дочерних отношений на успешность материнства дочери, а также изучаются особенности половозрастной и личностной идентификации женщины [8; 10].

Анализ отечественных и зарубежных исследований на тему самосознания [2, 3] и становления материнства как особого этапа в формировании самосознания женщины [5, 7] позволяет выделить в структуре женского самосознания следующие компоненты: самопостижение (когнитивный компонент) и как его итог представления о себе как о матери; самоотношение (эмоционально-оценочный компонент), то есть женщина оценивает то, насколько хорошо она справляется с ролью матери; самореализация (поведенческий компонент), которое мы рассматриваем как процесс организации поведения матери, особенно отношений с ребенком.

Самопостижение у женщин - это процесс постоянного развития представлений о себе как матери, их углубления и расширения. На ранних стадиях это отдельные представления о своем поведении как матери, отношении к выполнению материнских

функций. Следующие этапы характеризуются тем, что женщина оперирует с предшествующими знаниями о себе как о матери, приобретенными в разное время в разных ситуациях. Обобщенный образ «Я-мать» включает в себя составляющие «Я-реальное», «Я-идеальное», «будущее Я» и «прошлое Я». В целом, самопостижение включает в себя представления о себе как о матери, о способах взаимодействия с ребенком и об эмоциональном фоне взаимодействия, который формируется в обобщенный «Я-образ».

Самоотношение матери - это ее личное отношение к себе, к тому, что она узнает и понимает о себе. Оно описывает конфликт между представлением женщины о себе в роли матери и о том, какая должна быть идеальная мать. Если возникает несоответствие между этими представлениями, то женщина может изменить свои отношения с ребенком, представления о себе как матери или представления об идеальной матери. Самоотношение напрямую связано с самопознанием, так как оно возникает в процессе познания себя и формирует его специфику и направленность. В дальнейшем процесс самопостежения может сопровождаться разнообразными переживаниями, которые будут оказывать влияние на эмоционально-ценностное отношение к себе и на самооценку.

Самореализация - процесс, в ходе которого женщина организует свое поведение, чтобы лучше взаимодействовать с ребенком. Она использует результаты своих личностных преобразований, то есть самопостижения и самоотношения, чтобы лучше понимать своего ребенка. Этот процесс включает в себя эмоциональную составляющую, умение реагировать на поведение и эмоции ребенка, а также выбор стилей, способов взаимодействия и тип детско-родительских отношений.

В нашем исследовании мы опираемся на функционально-личностный подход, теоретическая основа которого была изучена и описана нами ранее. Практическая ценность данного исследования состоит в возможности применения его результатов в индивидуальном консультировании беременных женщин, психологическом сопровождении женщин на разных этапах беременности и в послеродовом периоде.

Цель исследования

Выявить особенности представлений о материнстве первородящих женщин после естественных родов и кесарева сечения.

Гипотеза

Характер родоразрешения является фактором, который способен поменять представления женщины о материнстве.

Методы и методики исследования

Исследование проводилось на базе ГБУ РО Женская консультация № 1 в период с 01.09.2022 – 31.03.2023.

Исследование состояло из нескольких этапов:

На первом этапе женщинам предлагалось пройти тестирование, состоящее из трех методик, с целью изучения представлений о материнстве, и опрос, с помощью которого нами была получена информация о предполагаемой дате родов, пути родоразрешения и контактные данные для связи. На данном этапе мы выявили, что все женщины готовились к естественным родам. Выборку составили 52 человека.

На втором этапе, спустя 3 месяца после родов, женщинам было предложено повторное тестирование, состоящее из тех же методик и опрос, по которому мы получили информацию о способе родоразрешения. На данном этапе, часть женщин отказалось проходить повторное тестирование вообще, поэтому наша выборка уменьшилась, а часть женщин отказалась от прохождения рисуночной методики.

Далее мы разделили женщин на две группы и был произведен последующий анализ результатов. Группа женщин, которые готовились к естественным родам и родили данным путем (**группа 1**). Группа женщин, которые готовились к естественным родам, но по неизвестным нам причинам, родили с помощью кесарева сечения (**группа 2**).

В итоговом исследовании приняли участие 38 женщин, 19 из которых родили естественным путем и 19 с помощью оперативного вмешательства, т.е. кесаревым сечением.

Нами были использованы следующие методики:

1. С целью выявления особенностей переживания беременности и ситуации материнства, восприятия себя и ребенка, выраженности ценности ребенка был использован рисуночный тест «Я и мой ребенок» Г.Г. Филипповой.

2. С целью выявления осознаваемых и неосознаваемых установок, отношения женщин к семье, межличностных отношений, отношений между мужчиной и женщиной и самовосприятия была подобрана методика «Незаконченные предложения» Сакса Леви.

3. С целью выявления отношения женщины к себе беременной, отношения женщины в формирующейся системе «мать-дитя» и отношения беременной женщины к окружающим был использован тест отношений беременной – ТОБ И. В. Добрякова.

При обработке и анализе данных были использованы такие математические приемы как: расчет средних значений, расчет критерия t - Стьюдента, расчет критерия φ – Фишера.

Анализ и интерпретация результатов

Далее остановимся на полученных данных.

Результаты по методике «Тест отношения беременной» И. В. Добрякова:

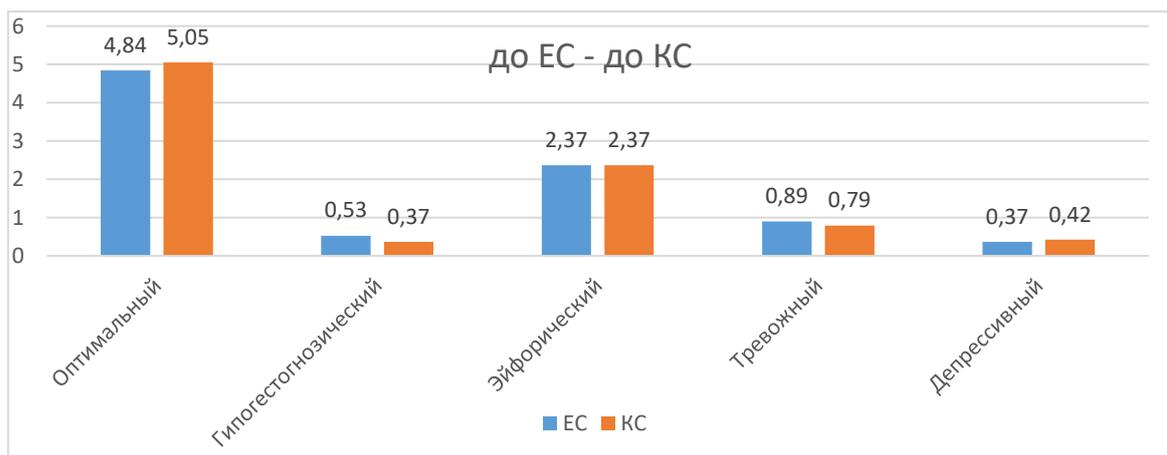
В дородовой период не наблюдается явных различий при сравнение средних показателей по шкалам методики ТООБ в группах 1 и 2. (ист. 1).

После родов в группе 2 преобладает оптимальный тип ПКГД по отношению к группе 1. То есть, женщины, родившие путем кесарева сечения рациональнее и гармоничнее относятся к ситуации материнства. (ист. 2). При сравнении периодов до и после родов во 2 группе наблюдается тенденция к снижению оптимального типа ПКГД после родов. (ист. 4).

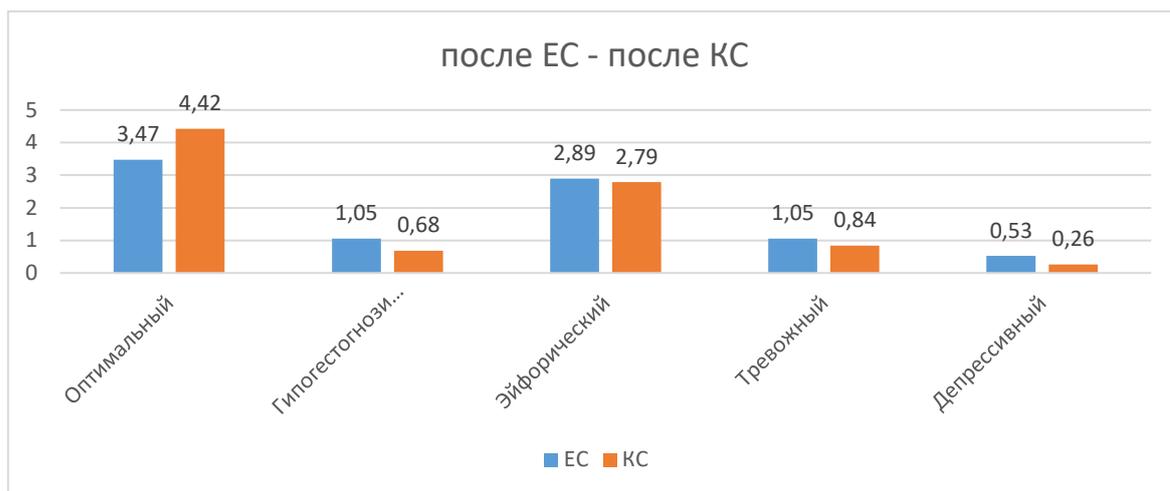
По шкале оптимальный тип ПКГД у женщин, группы 1, *после родов* уровень гармоничности и ответственности понизился. Наблюдается тенденция к повышению гипогестогнозического типа, что свидетельствует о более инфантильном отношении к периоду материнства после родов. (ист. 3).

Гистограммы 1-4. Сравнение до и послеродовых периодов группы женщин естественного родоразрешения и кесарева сечения по методике «Тест отношения беременной» И. В. Добрякова с помощью расчета средних значений

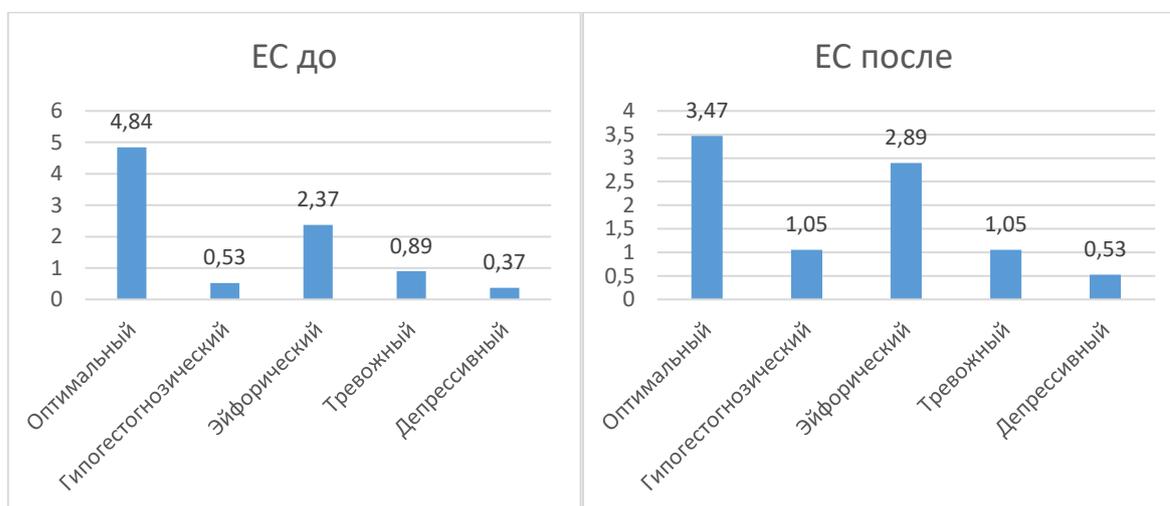
Гистограмма 1



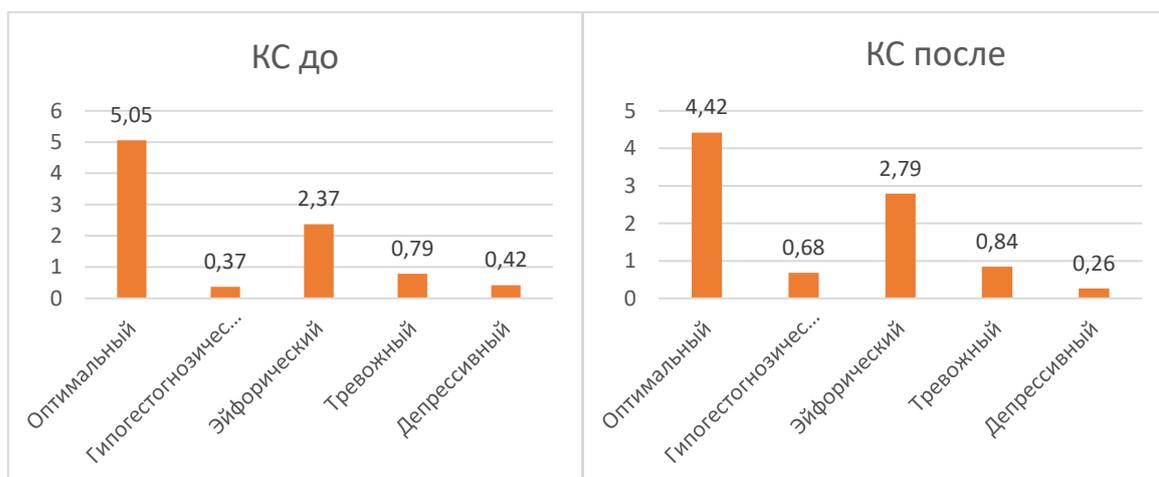
Гистограмма 2



Гистограмма 3



Гистограмма 4



Результаты по методике рисуночный тест «Я и мой ребенок» Г.Г. Филипповой, полученные с помощью критерия t - Стьюдента

В дородовом периоде у женщин, родивших естественным путем, уровень конфликтности в семье значительно выше, чем у женщин, родивших через кесарево сечение. В рисунках это проявлялось следующим образом: на переднем плане нарисованы предметы, скрывающие части фигур, непропорциональной длины конечности, много второстепенных деталей, а также заменой образа ребенка или себя на растение, животное или символ, перерисовкой отдельных фигур и изолированностью ребенка.

У женщин, родивших естественным путем, *после родов* преобладает чувство незащищённости, а также недоверие к себе. Проявляются данные признаки непропорциональным изображением конечностей друг другу и туловищу, введением в рисунок третьих лиц, отсутствием рук, ног, а также рисунки, где мать стоит спиной, а ребенок лицом. Однако, стоит отметить, что *после родов* у женщин данной группы в зону высокой значимости попадает показатель улучшения общения с другими людьми. Трудности общения *до родов* на рисунках проявлялись слишком коротким, либо недостаточным размером рук, изображением тела как длинного, вытянутого, отсутствием основных деталей лица, а также минимализмом и схематизацией в рисунках, что не наблюдается в рисунках *после родов*.

В группе женщин, родивших кесаревым сечением, до и после родов не наблюдается значимых различий, однако, можем предположить наличие тенденции к проявлению враждебности и конфликтности в семье после родов. Проследить можем на рисунке в виде изображений нечетких, слабых линий, отсутствием конечностей, наличием третьих лиц на изображении, руки у родителя могут быть раскинуты, либо подняты вверх, вместо глаз пустые глазницы, а также замена образа ребенка или себя, ограничение пространства и рисование в рамке, отсутствие совместной деятельности и контакта с ребенком.

Результаты по методике «Незаконченные предложения», полученные с помощью критерия F – Фишера показали, что:

До родов женщины 1 группы относятся к себе и смотрят в будущее более рационально и позитивно, нежели чем у женщин 2 группы. (табл. 1). Также стоит отдельно выделить различия по шкале чувство вины, женщины 2 группы значительно выше переживают чувство вины, связанное с различными жизненными ситуациями, чем женщины 1 группы.

Таблица 1. Показатели шкал «Отношение к себе», «Взгляды на будущее», «Чувство вины»

Отношение к себе		
	Естественные роды	Кесарево сечение
• Если все против меня, то:		
«мне все равно»	26,32%	5,26%
«я против всех»	5,26%	15,79%
«справлюсь сама»	0%	26,32%
• Думаю, я достаточно способен, чтобы:		
«воспитать ребенка»	5,26%	21,05%
«стать хорошей мамой»	5,26%	15,79%
«быть счастливой»	21,05%	0%
• Моя наибольшая слабость в том, что:		
«люблю кушать»	15,79%	0%
«люблю сладкое»	21,05%	5,26%
• Когда мне начинает не везти, я:		
«злюсь»	15,79%	0%
«иду вперед»	26,32%	10,53%
«расстраиваюсь/грущу»	26,32%	52,63%
Взгляды на будущее		
	Естественные роды	Кесарево сечение
• Будущее кажется мне:		
«счастливым»	0%	15,79%
«прекрасным»	31,58%	10,53%
• Наступит тот день, когда:		
«родится малыш»	15,79%	0%
«я стану мамой»	26,32%	5,26%
«я рожу»	0%	15,79%
Чувство вины		
• Сделал бы все, чтобы забыть:		
«детство»	10,53%	0%
«насилие»	0%	15,79%
• Когда был молодым, чувствовал себя виноватым, если:		
«врала»	26,32%	5,32%
«не имею возможности помочь»	0%	10,53%

* **Зона значимости; зона неопределенности**

После родов по шкале страхи и опасения у женщин 2 группы эмоциональное отношение лучше, относительно женщин 1 группы. (табл. 2).

Таблица 2. Показатели шкалы «Страхи и опасения»

Страхи и опасения		
	Естественные роды	Кесарево сечение
• Знаю, что глупо, но боюсь:		
«уже ничего»	10,53%	0%
«умереть»	0%	10,53%
• Хотелось бы мне перестать бояться:		
«за будущее»	0%	10,53%
• Мои опасения не раз заставляли меня:		
«менять планы»	15,79%	0%
«остановиться»	0%	26,32%
«поступить правильно»	0%	15,79%

*** Зона значимости; зона неопределенности**

При анализе результатов периодов до и после родов женщин 1 группы, наблюдается то, что женщины *после родов* перестали безразлично смотреть на ситуации, в которых все идет против них и отдавали предпочтение ответу «справлюсь сама», также стали меньше поддаваться отрицательным эмоциям. Отношение к будущему не изменилось, женщины, как и *до родов* считают, что будущее счастливое и прекрасное. В отношении ребенка, женщины отмечали *до родов* желание скорее стать мамой и увидеть малыша, *после же родов* отмечается, чтобы малыш скорее вырос и ожидание выхода из декретного отпуска. Стоит взять во внимание следующее наблюдение, *до родов* доминирующим страхом у женщин данной группы были роды, их наступление и сам процесс, однако, *после родов* девушки заявляли о том, что теперь уже ничего не бояться. Что относится к личной жизни испытуемых, *до родов* супружеская жизнь казалась счастьем и сказкой, *после родов* данный показатель исчез и замужество стало казаться увлекательным опытом.

При сравнении результатов периодов до и после родов женщин 2 группы, *после родов* в два раза увеличились ответы в сторону желания вырастить и правильно воспитать ребенка, а также женщины отмечали наличие сильной привязанности. Отношение к будущему у данной категории изменилось, *до родов* женщины считали, что впереди счастье, *после родов* будущее кажется далеким и неизведанным. В личной жизни *до родов* наблюдались некоторые сложности, отмечалось, что их интимная жизнь обычная, однообразная и, имея иной сексуальный опыт, девушки изменились бы в лучшую сторону, стали увереннее в себе. *После родов* ситуация касательно

сексуальной жизни изменилась, женщины давали следующие ответы: моя половая жизнь «стала прекрасна», «изменилась после родов в лучшую сторону».

Отдельно по рисуночному тесту «Я и мой ребенок», можно сделать вывод о том, что в дородовом и послеродовом периодах женщины 2 группы отказывались от рисования (до родов – 10,5%; после родов – 21,1%), что свидетельствует о наличии конфликта с ситуацией беременности и материнства. У женщин 1 группы до родов конфликта с ситуацией беременности не наблюдается, то есть, все женщины прошли данный тест, однако, после родов 21,1% отказались от повторного тестирования в виде рисунка, что говорит нам о вступлении в конфликт с материнством, не принятием на себя роли матери и отвержением ребенка.

Проанализировав общий массив данных, также отдельно хочется отметить результаты шкалы «отношение к матери» в методике незаконченные предложения. Женщины 1 группы имеют благополучную семью, любящие, доверительные отношения со своей матерью, считают себя лучшими подругами. Женщины 2 группы отмечали обратное, что между ними и матерью нет понимания, что в детстве им мало уделяли любви и заботы, а также говорили о том, что не смогут простить маме многих ошибок и поступков.

Выводы:

1. До родоразрешения различий в представлениях о материнстве в нашей выборке не выявлено, все женщины имеют примерно одинаковое отношение к ситуации беременности и дальнейшему материнству.

2. Что касается сравнительной характеристики послеродового периода в обеих группах, то в группе естественных родов снизился оптимальный тип ПКГД, то есть, женщины стали менее рациональны в ситуации материнства, значим уровень недоверия к себе, а также нами было выявлено вступление данной группы женщин в конфликт с материнством. Можем предположить, что данный феномен обусловлен качеством родов, затяжным родоразрешением, кроме того, можем связать с тем, что в первые минуты встречи медперсонал мог не пробудить инстинкт материнства и привязанности, не приложив малыша к матери, либо возникли физические трудности, по причине которых мать увидела ребенка только спустя время. Кроме того, можем выдвинуть гипотезу о том, что это явление послеродовой депрессии, либо, наоборот, эмоционального выгорания по истечению 3 месяцев после ухода за младенцем.

В группе кесарева сечения, несмотря на присущий конфликт с материнством, у женщин преобладает оптимальный тип ПКГД, они находятся в стабильном

эмоциональном состоянии, нацелены на воспитание ребенка и готовы приложить к этому все усилия. Данный факт, исходя из наших предположений, можно связать с возникшим чувством вины. Большинство женщин понимают, что лучший исход для ребенка — естественное прохождение через родовые пути. Данной группе женщин изначально были поставлены естественные роды, а по неизвестным нам причинам, роды прошли кесаревым сечением, именно этот факт мог вызвать чувство вины к ребенку, что они ему что-то недодали, и на данный момент данное чувство является движущим фактором их поведения по отношению к ребенку, а именно то, что они изо всех сил стараются правильно воспитать его, вкладывают в развитие все силы.

3. После родов у женщин, родивших естественным путем, отношение к будущему не изменилось, девушки, как и до родов считают, что будущее счастливое и прекрасное. В отношении ребенка, женщины отмечали до родов желание скорее стать мамой и увидеть малыша, после же родов отмечается, чтобы малыш скорее вырос и ожидание их выхода из декретного отпуска. Мы предполагаем, что данные результаты могут быть связаны с незавершенным процессом адаптации к женской роли, особенностями физического и психологического состояния, а также, возможного отсутствия помощи со стороны близких. Кроме того, оптимальный тип ПКГД значительно снизился, наблюдается тенденция к повышению гипогестогнозического типа.

4. У женщин, родивших кесаревым сечением, отношение к будущему изменилось, если до родов женщины считали, что впереди счастье, то после родов будущее кажется им далеким и неизведанным. Также в дородовой период в личной жизни наблюдались сложности, однако после родов данная ситуация изменилась в лучшую сторону, девушки отмечали улучшение их сексуальной жизни с партнером.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило подтвердить наши предположения о том, что характер родоразрешения является фактором, меняющим представления женщины о материнстве. Однако, нами были получены некоторые противоречивые результаты, требующие дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Агнаева, Е. Х. Динамика невербального образа ребенка у беременной женщины // Перинатальная психология и психология репродуктивной сферы / Е. Х. Агнаева // . — 2010. — № 1. — С. 76-80.
2. Акушерство / Г.М. Савельева, Р.И. Шалина, Л.Г. Сичинава [и др.]. — 2-е изд., перераб. и доп. — М : ГЭОТАРМедиа, 2020. — 576 с. — ISBN 978-5-9704-5324-7.
3. Бернс, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. — М., 1986.
4. Захаров, А. И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм / Захаров, А. И. - СПб., 1998. - С. 3-77.
5. Малуха, Ю.В. Психоэмоциональное состояние женщин после операции кесарево сечение / Ю.В. Малуха, М.П. Лозицкая. — Гродно.
6. Столин, В.В. Самосознание личности : учебное пособие / В.В. Столин. — М : Изд-во Московского университета, 1983. — 284 с.
7. Васягина Н.Н., Рыбакова Е.Н. Структурно-содержательный анализ самосознания матери // Образование и наука: журнал теоретических и прикладных исследований. 2007. №2-44. С. 75-84. Режим доступа: <https://http://urora.o.rsvpu.ru/filedirectory/155/2007-2.pdf> (дата обращения: 10.01.2024)
8. Филиппова, Г.Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии / Г.Г. Филиппова // Вопросы психологии. — 2001. — № 2. — С. 22-36.
9. Филиппова, Г.Г. Материнство: сравнительно-психологический подход / Г.Г. Филиппова // Психологический журнал. — 1998. — № 5. — С. 81-88.
10. Филиппова, Г.Г. Психология материнства / Г.Г. Филиппова. — М., 2002.
11. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология / Л.Б. Шнейдер. — М., 2011.
12. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. — СПб., 2008.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Джамписова Р.Т. Психологические особенности профессионального общения сотрудников органов внутренних дел

Джамписова Райгуль Таскужаевна

преподаватель кафедры философии, иностранных языков
и гуманитарной подготовки, ТИПК МВД России, РФ, г. Тюмень
rtm93@mail.ru

Psychological features of professional communication of employees of internal affairs bodies

Dzhampisova Raigul Taskuzhaevna

Lecturer at the Department of Philosophy, Foreign Languages and Humanitarian Training
TIPK of the Ministry of Internal Affairs of the Russian, Federation, Tyumen

Аннотация. Статья посвящена исследованию психологических особенностей профессионального общения сотрудников органов внутренних дел. В работе анализируются специфические требования, предъявляемые к коммуникативным навыкам правоохранителей, влияние служебных обязанностей на стили и стратегии общения, а также факторы, способствующие эффективному взаимодействию как внутри структуры, так и с общественностью. Рассматриваются пути оптимизации общения сотрудников органов внутренних дел на основе психологического тренинга и развития социально-психологической компетентности. Сделан вывод о том, что от стиля общения сотрудника органов внутренних дел напрямую зависит результативность его деятельности. В заключении рассматривается значение реализации программ психологического консультирования и поддержки сотрудников.

Ключевые слова: профессиональное общение сотрудников органов внутренних дел, психологические особенности деятельности сотрудников органов внутренних дел, коммуникативные навыки, стили общения сотрудников органов внутренних дел, социально-психологическая компетентность, профессиональное выгорание, эмпатия, стресс, психологическая саморегуляция, эффективность взаимодействия, этические нормы общения.

Abstract. The article is devoted to the study of the psychological characteristics of professional communication of employees of the internal affairs bodies. The paper analyzes the specific requirements for the communication skills of law enforcement officers, the impact of official duties on communication styles and strategies, as well as factors contributing to effective interaction both within the structure and with the public. The ways of optimizing communication between employees of internal affairs bodies on the basis of psychological training and the development of socio-psychological competence are considered. It is concluded that the effectiveness of his activities directly depends on the communication style of an employee of the internal affairs bodies. In conclusion, the importance of implementing psychological counseling and employee support programs is considered.

Keywords: professional communication of employees of internal affairs bodies, psychological characteristics of the activities of employees of internal affairs bodies, communication skills, communication styles of employees of internal affairs bodies, socio-psychological competence, professional burnout, empathy, stress, psychological self-regulation, interaction effectiveness, ethical norms of communication.

Проблематика профессионального общения сотрудников органов внутренних дел за последние десятилетия приобретает все большее значение в свете усиления социальной напряженности, динамично меняющихся общественных отношений и необходимости адаптации правоохранительных систем к современным условиям функционирования. Ключевым аспектом эффективности деятельности любого правоохранительного органа является умение сотрудников строить эффективное общение как внутри коллектива, так и в процессе взаимодействия с обществом.

Общение представляет собой активность, которая осуществляется между индивидами в роли равноправных партнеров и приводит к установлению психологического контакта, который проявляется в обмене информацией, взаимодействии и сопереживании. Этот психологический контакт определяет характер общения как взаимной двусторонней активности, связывающей людей [2, с.302].

Взаимодействие между людьми, направленное на установление и развитие контактов, представляет собой сложный и разнообразный процесс. Этот процесс включает в себя способность воспринимать и понимать других, а также взаимодействие с ними.

Общение играет важную роль в регулировании отношений между сотрудниками и гражданами. Значение этого процесса подчеркивается в различных нормативных документах правоохранительных органов. Ежедневная работа полиции проводится на глазах у общества, и престиж сотрудников во многом зависит от их способности вежливо и тактично общаться с гражданами, уделять внимание их запросам и жалобам, поддерживать аккуратный внешний вид и демонстрировать навыки эффективной коммуникации [5, с. 297].

Специалисты, анализируя деятельность правоохранительных органов, которая является основной частью их работы, указывают на то, что большую часть рабочего времени сотрудники полиции проводят в коммуникации. Около 60-70% времени уходит на разнообразные формы взаимодействия [2, с. 303].

Кроме того, следует отметить, что коммуникативная активность правоохранителей имеет свои особенности и требует высокой коммуникативной культуры. Эта культура включает в себя определенный набор знаний и навыков,

необходимых для эффективного взаимодействия. Сотрудники правоохранительных органов должны обладать способностью устанавливать, поддерживать и развивать контакты с другими людьми, успешно сотрудничать с ними и адекватно реагировать в конфликтных ситуациях. От этого зависит их имидж и авторитет в обществе.

Практика демонстрирует, что уровень коммуникативной компетенции сотрудников правоохранительных органов напрямую зависит от их общего интеллектуального и культурного развития, мировоззрения, широты знаний, личной зрелости и определенных нравственных качеств. Особое внимание уделяется последним, так как, находясь на переднем фронте борьбы с преступностью, сотрудники правоохранительных органов должны выступать в качестве моральных образцов и следовать нормам закона, социальной справедливости и этики. Министерство внутренних дел неоднократно подчеркивает необходимость улучшения качества подготовки персонала органов внутренних дел, формирования у сотрудников уважения к закону и моральным ценностям, повышения их общей и профессиональной культуры и добросовестности в служении.

Одной из ключевых психологических особенностей общения в правоохранительных органах является его профессиональная направленность, связанная с задачей установления фактов истинности в отношении лиц, связанных с преступлениями, свидетелей и потерпевших. Это означает, что общение подчинено определенным параметрам. Со стороны сотрудников, это нахождение правды, а со стороны лиц, подозреваемых в правонарушениях, это скрывание обстоятельств преступления, попытка избежать наказания или предоставление ложной информации. Важной чертой общения сотрудников в таких случаях является строгое соблюдение закона и норм правовой системы, например, обязательное соблюдение процедурных правил в общении следователя с подозреваемым, установленных процессуальным законодательством.

Стили общения играют важную роль в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел, поскольку эффективное взаимодействие с коллегами, подчиненными и общественностью является ключевым элементом их работы. Различные стили общения могут быть идентифицированы в зависимости от конкретных задач, ситуаций и участников коммуникации.

Традиционно стили общения делятся на ассертивный, агрессивный, пассивный и пассивно-агрессивный. Ассертивный стиль характеризуется уверенностью в себе, умением отстаивать свои интересы без нарушения интересов других. Например, сотрудник полиции, применяющий ассертивный стиль, будет спокойно, но уверенно

объяснять гражданину причины его задержания, учитывая его права и свои обязанности. Агрессивный стиль часто включает в себя доминирование и стремление подчинить собеседника, что может привести к конфликтам и недопониманию. Пассивный стиль общения характеризуется избеганием конфронтации, что может привести к нерешительности в критических ситуациях. Пассивно-агрессивный стиль выражается в косвенной агрессии и недовольстве, что чревато созданием негативной атмосферы в коллективе [1, с. 33].

Профессионально значимые качества общения включают в себя такие аспекты, как эмпатия, умение слушать и четко выражать свои мысли. Сотрудникам органов внутренних дел необходимо развивать ассертивный стиль общения, так как он позволяет строить взаимоотношения с учетом интересов всех сторон. Это помогает формировать доверие и уважение, что важно как при расследовании дел, так и при ведении переговоров или разрешении конфликтов.

Личностные особенности сотрудников могут значительно влиять на выбор стиля общения. Например, экстраверты могут предпочитать более открытые и динамичные стили общения, в то время как интроверты – более сдержанные и обдуманные. Темперамент человека также играет свою роль: холерики могут быть более склонны к импульсивному и иногда агрессивному общению, флегматики – к пассивному, меланхолики – к пассивно-агрессивному, а сангвиники – к ассертивному. Так, сотрудник с холерическим темпераментом может инстинктивно принимать решительные действия в критических ситуациях, в то время как сотрудник с флегматическим темпераментом будет спокоен и уравновешен.

Работа сотрудников органов внутренних дел по своей сути связана с постоянным контактом с трудными и стрессовыми ситуациями, что нередко становится причиной психоэмоционального выгорания. Психологические механизмы стресса в данной профессиональной области могут быть обусловлены рядом факторов, включая высокий уровень ответственности, опасности для жизни, необходимость контроля над собственными эмоциями и действиями, а также частое взаимодействие с агрессивными или травмированными людьми [3, с. 202].

Стресс возникает как реакция на перегрузки и может приводить к снижению профессиональной эффективности, ухудшению взаимоотношений с коллегами и населением, а также к ряду заболеваний. Сотрудник, сталкивающийся с острыми ситуациями, например, при задержании преступника, может испытывать значительное напряжение и тревогу, которые при отсутствии адекватных методов снятия стресса могут накапливаться и приводить к выгоранию.

Синдром профессионального выгорания чаще всего диагностируется на поздних стадиях, когда сотрудник уже ощущает хроническую усталость, потерю интереса к работе и снижение личной эффективности. Диагностика выгорания может включать опросы для оценки уровня эмоционального истощения, деперсонализации и снижения личностной реализации. Профилактика выгорания включает создание поддерживающей и развивающей работоспособность среды, а также обучение сотрудников методам снижения стресса и повышения резистентности к психоэмоциональным нагрузкам [1, с. 36].

Техники эмоциональной саморегуляции и управления стрессом могут варьироваться от простых дыхательных упражнений до комплексных программ обучения навыкам релаксации и аутотренинга. Примером может служить техника диафрагмального дыхания, которая помогает снизить уровень напряжения и улучшить фокусировку в экстремальных условиях. Регулярные физические упражнения, йога, медитация также способствуют снижению стресса. Кроме того, общение с психологом, участие в группах психологической поддержки помогают сотрудникам обсудить свои переживания и найти пути их преодоления.

Эмпатия, способность понимать и разделять чувства другого человека, является одним из ключевых элементов в профессиональном общении сотрудников органов внутренних дел. Этот навык необходим для того, чтобы наладить доверительные отношения с гражданами, коллегами и свидетелями, а также для успешного решения конфликтных ситуаций. Например, когда сотрудник полиции проводит допрос, способность эмпатично отнестись к свидетелю может помочь получить больше информации и лучше понять контекст происшествия. В то же время, эмпатия позволяет сотрудникам правоохранительных органов лучше справляться со стрессом и избегать профессионального выгорания, так как поддержка и понимание со стороны коллег создают благоприятную рабочую атмосферу [4, с. 181].

Этические нормы профессионального общения включают принципы честности, справедливости, уважения и конфиденциальности. Эти принципы формируют основу доверия между сотрудниками органов внутренних дел и гражданами. Например, сохранение конфиденциальности информации, полученной от свидетеля, поддерживает доверие к полицейским и способствует более открытому и эффективному общению. Кроме того, соблюдение этических стандартов предотвращает возникновение злоупотреблений и коррупционных действий, что крайне важно для сохранения положительного имиджа органов внутренних дел.

Сочетание эмпатии с соблюдением этических норм в общении позволяет сотрудникам органов внутренних дел не только эффективно выполнять свои должностные обязанности, но и способствует укреплению позитивных отношений с обществом. Такой подход обеспечивает более качественное и гуманное обеспечение защиты жизни, здоровья, прав и свобод граждан Российской Федерации, иностранных граждан, лиц без гражданства, что, в свою очередь, укрепляет доверие и поддержку со стороны населения, необходимые для поддержания законности и порядка.

Психологическое консультирование в органах внутренних дел играет важную роль, так как сотрудники регулярно сталкиваются с ситуациями, требующими быстрых решений и психологической устойчивости. Основой психологического консультирования является создание безопасного пространства, где сотрудники могут выражать свои переживания, страхи и сомнения без опасения быть неправильно понятыми. В такой обстановке они могут работать над своими личными и профессиональными проблемами, научиться справляться со стрессом и повышать уровень профессионального функционирования [3, с. 204].

Примером может служить случай, когда полицейский переживает послестрессовое расстройство после служебного инцидента. Психолог через индивидуальные консультации поможет ему обработать пережитые события, минимизировать негативные последствия травмы и восстановить способность эффективно выполнять свои обязанности.

Методы и приемы психологической поддержки могут включать когнитивно-поведенческую терапию для коррекции деструктивных мыслей и поведения, тренинги по развитию навыков общения и управления конфликтами, групповые занятия для улучшения психологического климата в подразделении. Например, ролевые игры и моделирование ситуаций могут быть использованы для отработки навыков выстраивания эффективного взаимодействия с гражданами и коллегами, особенно в кризисных ситуациях.

Кроме того, важным аспектом является обучение сотрудников методам самопомощи и саморегуляции, таким как медитация, дыхательные упражнения и тайм-менеджмент, которые сотрудники могут использовать для управления стрессом в повседневной работе. Возможностей для психологической поддержки много, и они должны быть адаптированы к конкретным нуждам сотрудников, с учетом уникальности каждого человека и специфики его профессиональной деятельности.

В заключении статьи о психологических особенностях профессионального общения сотрудников органов внутренних дел следует подвести итоги изложенного материала и акцентировать внимание на ключевых аспектах данной темы.

Общение в структуре органов внутренних дел несет в себе уникальные психологические вызовы и требует особенных навыков и подходов. Стресс, психоэмоциональное выгорание, эмпатия, этические аспекты общения и необходимость психологической поддержки – все эти компоненты взаимосвязаны и в совокупности определяют качество и эффективность работы сотрудников органов внутренних дел [4, с. 180].

Мы выявили, что стили общения напрямую влияют на результативность профессиональной деятельности, и что личностные особенности сотрудников могут и должны учитываться при выборе стиля общения. Это позволяет не только улучшить взаимодействие с коллегами и гражданами, но и способствует более эффективному решению профессиональных задач.

Существенную роль играет и психологическое благополучие сотрудников, для поддержания которого необходима разработка и реализация программ психологического консультирования и поддержки. Такие программы должны быть направлены на предотвращение и своевременное выявление профессионального выгорания, а также на обучение сотрудников методам саморегуляции и управления стрессом.

Взаимодействие с гражданами требует от сотрудников органов внутренних дел не только профессиональных знаний, но и высокого уровня эмпатии и строгого соблюдения этических норм. Это позволит не только достигать целей в работе, но и укрепит доверие общества к правоохранительным органам.

Таким образом, психологические особенности профессионального общения сотрудников органов внутренних дел требуют глубокого понимания и внимания как со стороны самих сотрудников, так и со стороны их руководителей. От того, насколько эффективно будут решены эти задачи, зависит не только успех в профессиональной сфере, но и психологическое здоровье сотрудников, а следовательно, и безопасность общества в целом.

Список литературы

1. Марьясис, И. Б. Психологические особенности профессионального общения сотрудников ОВД / И. Б. Марьясис, И. В. Семчук, Е. М. Гончарова. – Москва: Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя, 2012. – 96 с.
2. Родин В.Ф., Балашова В.А. Общение в деятельности сотрудников полиции. Вестник Московского университета МВД России. 2020. – № 8. – С. 302-306
3. Саградова, Т. Г. Психологические особенности профессионального общения сотрудников ОВД / Т. Г. Саградова // Актуальные вопросы совершенствования специальной подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений системы МВД России: Материалы Всероссийской научно-практической конференции , Краснодар, 24 апреля 2014 года / Редакционная коллегия: Д.В. Карабаш (председатель), А.А. Таганова (заместитель председателя), С.Л. Лазицкий, А.В. Кужильная; Краснодарский университет МВД России. – Краснодар: Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», 2014. – С. 201-206
4. Темляем, А. Э. Психологические особенности профессионального общения в органах МВД / А. Э. Темляем // Трибуна ученого. – 2021. – № 2. – С. 179-186
5. Юридическая психология: учебник для студентов вузов, курсантов и слушателей учреждений МВД России юридического профиля / [И.Б Лебедев и др.]: под ред. В.Я. Кикотя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2012. – 479 с.

УДК 373.1

Подружая К. И. Методы и приемы, способствующие оптимизации психоэмоционального состояния перед вокальным выступлением

Подружая Кристина Игоревна

студент факультета искусств и дизайна, кафедра музыкального образования,
Нижевартовский государственный университет, РФ, г. Нижневартовск
ms.savel1973@mail.ru

The influence of vocal techniques on the psychoemotional state of artists

Podruzay Kristina Igorevna

is a student of the Faculty of Arts and Design, Department of Music Education
Nizhnevartovsk State University of the Russian Federation, Nizhnevartovsk

Аннотация. В статье рассматривается процесс вработываемости и распевания у исполнителей и их влияние на психоэмоциональное состояние перед выступлением. Цель исследования - проанализировать существующие вокальные методики и их эффективность с точки зрения психофизиологии. Основные результаты указывают на то, что правильно структурированные техники вокального разогрева могут снизить уровень стресса и тревожности перед выступлением, в то время как непродуманные методы могут привести к обратному эффекту. Выводы исследования подчеркивают значимость индивидуального подхода в вопросах вокальной подготовки и нормализации психоэмоционального состояния.

Ключевые слова: психоэмоциональная подготовка, вокальные техники, стрессоустойчивость, тревожность на сцене, индивидуальный подход.

Abstract. The article examines the process of working out and singing in performers and their influence on the psycho-emotional state before the performance. The purpose of the study is to analyze the existing vocal techniques and their effectiveness from the point of view of psychophysiology. The main results indicate that properly structured vocal warm-up techniques can reduce stress and anxiety levels before performing, while ill-conceived methods can have the opposite effect. The conclusions of the study emphasize the importance of an individual approach in matters of vocal training and normalization of the psycho-emotional state.

Keywords: psychoemotional training, vocal techniques, stress resistance, anxiety on stage, individual approach.

В современной музыкальной и перформативной индустрии большое значение приобретают процессы вработываемости и распевания, которые напрямую влияют на психоэмоциональное состояние исполнителей перед выступлением. Основные исследования в данной области традиционно фокусировались на физиологических аспектах вокальной подготовки [1, с. 36]. Однако научная литература не в полной мере рассматривает взаимосвязь этих процессов с психологическими факторами, такими как стресс и тревожность [4].

Втягивание организма в ту или иную работу, так называемая вработываемость, — общее свойство всех людей. У разных людей оно протекает по-разному, в зависимости от сложности и характера деятельности, которую предстоит выполнить и от индивидуальных свойств и состояния нервной системы человека. Один исполнитель после 2-3 первых произведений уже обретает полную форму, наступает полноценная исполнительская деятельность с максимальными показателями. Другой распеваётся только к концу первого отделения и лучшие образцы исполнения показывает во втором. Бывают такие исполнители и такие концерты, когда вработываемость тормозится, и только «на бис» певец оказывается способным показать в полном объёме и голос и исполнительское дарование.

Вопрос вработываемости, как мы видим, имеет большое практическое значение, так как от него зависит полноценность исполнения на концерте или уровень достижений на уроке. Именно поэтому перед уроком или выступлением надо хорошо настроиться, собраться, мобилизовать себя внутренне, хорошо «распеться», т. е. ввести организм в работу, которую предстоит выполнить.

Работа над исполнительской техникой вокалиста должна вестись систематично, в течение нескольких лет обучения и на основе учебного материала, включающего разнообразные упражнения и вокализы. Вокальные распевки имеют первостепенное значение в формировании техники вокалиста, так как именно этот вид подготовки является залогом эффективности, особенно на начальном этапе обучения.

Артикуляция и дикция. Часто случается такое, что в общении с другим собеседником человек начинает прислушиваться, иногда даже переспрашивать. Так и поющий человек, у которого есть артикуляционно-дикционные недостатки, становится непонятен и неинтересен окружающим. Чтобы зрители отчетливо услышали и поняли текст, любое слово в произведении необходимо воспроизводить четко, ярко, выразительно. Для этого в первую очередь, необходима хорошая дикция, а также совершенство звучания каждой гласной и согласной в отдельности. Для исправления вялой артикуляции и нечеткого произношения необходимо заниматься упражнениями для снятия зажимов и усовершенствования работы всех органов речевого аппарата (языка, губ, верхнего нёба, челюсти, нижнего нёба и др.).

Ниже описаны основные артикуляционные упражнения для губных мышц, языка, мягкого неба, нижней челюсти, а также упражнения, предназначенные для тренировки произношения различных согласных и сложных сочетаний звуков, исправление недостатка звука в резонаторах:

- Организовать «пяточек» (такое положение губ так же называют «трубочка», «хоботок», «уточка»; иллюстрация ниже). Дальше он расходится в стороны, зубы не обнажать. Губы в тоненькую линию. Также двигать им в стороны, вверх и вниз.

- Следует открыть рот на ширину в два пальца, и сомкнуть губы. Кончиком языка следует прикоснуться к левой щеке. Далее кончик языка к правой щеке.

- Следует открыть рот на ширину в два пальца. Кончик языка должен касаться передних зубов, крылья - нижних коренных, по языку организовать ложбинку. Далее язык идёт вверх по твердому нёбу. Язык идёт по мягкому небу. Дотянуться и прикоснуться к маленькому язычку. И т.д. в обратную сторону.

- Следует открыть рот на ширину мизинца. Нижняя челюсть идет влево, затем вправо. Следом челюсть идет вперед, затем назад. Можно также идти плавно и по кругу.

- Следует открыть рот на расстояние между зубами в 2 пальца. Далее шепотом произнести звуко сочетание «КААА».

- Произнести «ХЭЙ». Нужно попытаться позволить горлу широко открыться, предоставляя звуку свободный путь.

Следующая группа упражнений предназначена для тренировки произношения различных согласных и сложных сочетаний звуков:

- БИ-ПИ, ДИ-ТИ, РЛИ-ЛРИ, ЛРИ-РЛИ, ВИ-ВИФ с заменой гласных (И-Э-А-О-У).

- ЗЖДРИ, СФТПЛИ, ВЗРВИ, КСТФРИ, ФТИМБРЛИ, ДГИ-ГБДИ, ШИ-ИРШИ-ИРЖИ-РЖИШ с заменой гласных (И-Э-А-О-У).

- Необходимо сморщить переносицу и, втягивая воздух носом, послать гудящий звук «мии—мии—мии» в нос.

Здесь представлена лишь малая часть артикуляционных упражнений. Для более глубокого изучения данного вопроса можно обратиться к следующей литературе и методическим рекомендациям Алферовой Л.Д. «Речевой тренинг: дикция и произношение», Агафоновой Т.А. «Научись управлять голосом за 10 часов. Вокально-речевые тренировки», Соловьевой Л.В. «Говори свободно. Создавая совершенный голос», Емельянова В.В. «Развитие голоса. Координация и тренинг» [3; 2; 17; 8].

Важна регулярность занятий, их построение по принципу от простого к сложному и правильность выполнения. Стоит избегать зажимов и перенапряжения мышц. Нужно следить за симметричностью лица, т.е. в выполнении упражнений, в которых задействована и правая, и левая сторона, амплитуды движения должны

максимально совпадать. Желательно, заниматься перед зеркалом, чтобы отслеживать все нюансы выполнения. В комплекс должны входить как статические, так и динамические виды упражнений. Статические направлены на фиксацию артикуляционного аппарата в определенном положении необходимое или максимально возможное время, а в динамических упражнениях присутствует какое-либо движение органов речи.

Работа над снятием мышечных зажимов вокалиста. Без свободных мышечных ощущений в пении вокалиста могут возникать такие дефекты, как носовые и горловые призвуки, гнусавость, отсутствие свободы и «полётности» голоса, зажатость в движениях. Для устранения данных проблем можно воспользоваться приемами релаксации. Многие вокальные педагоги всегда начинают свои занятия с подобной методики. Согласно определению новейшего психологического словаря «релаксация – это произвольное или непроизвольное состояние покоя, расслабленности, связанное с полным или частичным мышечным расслаблением» [13, с. 533-534].

Выполнять упражнения для релаксации необходимо лёжа на спине. Закройте глаза и прочувствуйте тело изнутри, напрягите, а затем расслабьте каждую мышцу своего тела, начиная с пальцев ног и постепенно переходя по туловищу к макушке. Далее напрягайте и расслабляйте мышцы в произвольном порядке. Мысленно представляем, что все части нашего тела становятся воздушными и взлетают. Затем наоборот воображаем, что наши мышцы невероятно тяжелые и хотят упасть на пол.

Чтобы снять зажим в гортани необходимо продолжительно позевать или посмеяться. Также можно расслабить губы и осуществить выдох с вибрацией. Можно представить, как фыркает лошадь. Пусть губы подольше повибрируют. Данный прием является одним из ключевых в фонопедическом методе воспитания голоса В.В. Емельянова [7].

Множество упражнений на расслабление и снятие всяческих зажимов можно найти в следующих книгах: Линклейтер К. «Освобождение голоса», Симкин Б. «Красивый и естественный голос», Георгиевская Т. «Снятие голосовых зажимов» [11; 5].

Приёмы развития эмоциональности. Помимо работы над закреплением базовых певческих навыков педагогу необходимо посвятить часть обучения работе над эмоциональным исполнением песенного материала. Основная задача выразить те эмоции, которые передает песня, так же, как вы выражаете их в реальной жизни. В песне о любви представьте себе, что вы испытываете такие же чувства к

определенному человеку. Необходимо представлять воплощаемые образы, испытывать волнение, сострадание. Вы должны спеть так, будто это происходит с вами прямо во время исполнения.

В педагогической практике существует несколько приёмов развития эмоциональности вокалиста. Например, перед пропеванием произведения под музыку попросите ученика прочитать текст песни как можно выразительно, эмоционально проработать каждое предложение. Или при распевании попросить вокалиста спеть упражнение сначала без эмоций, а потом в разных характерах – грустно, восторженно, сердито, весело, плача. Необходимо также тщательно работать над жестами и движениями во время исполнения, так как они определяют степень свободы и раскрепощенности вокалиста.

В.И. Коробка предлагает следующие практические рекомендации по развитию у обучающихся эмоционально-чувственной сферы:

- «учиться трансформировать восприятие мира в музыкальные образы;
- слушать как можно больше музыки разной стилистической и жанровой направленности, пытаясь понять и изучить их чувственно-эмоциональный мир;
- работать над чувственно-эмоциональной окрашенностью певческого звука (учиться передавать посредством голоса «тончайшие оттенки настроения»);
- выбирать режим звукообразования, характерный исполняемому музыкальному произведению (способствующему максимально естественному доведению до слушателя чувств и эмоций в процессе вокального исполнения)» [10].

Чтобы подробнее изучить вопрос об эмоциональной сфере вокалиста можно обратиться к следующей литературе: Ершова Е.И., Пьянкова О.Б. «К проблеме формирования у начинающего вокалиста целостного выразительного исполнения произведения», Юренева-Княжинская Н.Г. «Вокальное и психологическое здоровье певца и влияние эмоционального состояния исполнителя на исполнительское мастерство», Ильин Е.П. «Эмоции и чувства» [8; 19; 9].

Вокально-дыхательная гимнастика. Данный комплекс упражнений помогает тренировать равномерный выдох, развивает мышцы зева и экономичный выдох. Методики вокально-дыхательной гимнастики помогают научиться петь или говорить при выполнении ритмичных движений. Особенно это актуально для вокалистов, которые во время концертных выступлений должны одновременно петь и танцевать.

Начать нужно с простых поворотов при спокойном дыхании. При этом следует произносить глухие согласные (Ф, Ш, Щ, Ж, Х, С) на одном дыхании. Сначала временной интервал должен составлять 5 секунд, а потом увеличиваться до

максимума. Далее нужно подключать наклоны и поднятие рук вверх. Совсем усложнить это упражнение можно с помощью скакалки. Для удобства прыжки должны совпадать со слогами. После освоения глухих звуков можно переходить на слова, фразу, поговорки, скороговорки и даже стихотворения. Основной задачей этих упражнений является постепенное увеличение количества слов или строк, произнесенных на одном дыхании.

При выполнении упражнений можно также пропевать различные музыкальные фразы. Плавные движения частей тела сочетайте с *legato* в голосе, а резкие сбросы рук или туловища со *staccato*. Можно также наращивать амплитуду звучания (*crescendo*), или уходить на *diminuendo*.

Благодаря вокально-дыхательной гимнастике, со временем у учеников закрепляются определенные двигательные навыки во время пения при правильной механике дыхания. Это позволяет вокалистам укрепить навык синхронизации пения и движения, чтобы обеспечить исполнения танцевальных движений без вреда вокальному исполнению.

Ещё больше упражнений предлагается в дыхательных гимнастике А.Н. Стрельниковой и Б.С. Толкачева, а также в книгах О. Лобановой «Правильное дыхание. Речь и пение» и Биккинга «Гимнастика дыхания» [18; 12]. Так, в основу метода А.Н. Стрельниковой положено использование форсированного вдоха с целью вовлечения в процесс дыхания диафрагмы. Выполнения упражнений способствует активизации всех групп дыхательных мышц, а также влияет на восстановление певческого голоса и лечение ряда заболеваний, связанных с деятельностью органов дыхания.

Вокальные методики. «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» [15]. Для того, чтобы достичь успешного результата в процессе обучения, вокалисту необходимо иметь здоровый голосовой аппарат, правильную технику звукообразования и постоянные репетиции. Очень важна роль преподавателя, который должен отлично знать природу физиологических особенностей органов, участвующих в пении, и применять в работе с каждым учеником индивидуальный подход. Не существует единой методики постановки голоса, но главная цель всех существующих – это достижение

свободного, полетного пения, без зажимов и напряжений, четкой дикции и насыщенного тембра. В современных условиях процесс формирования навыков эстрадного вокала зачастую базируется на совокупности методов и приёмов классической и эстрадной вокальной школах. Вокальные методики, а также теоретические и практические рекомендации по формированию навыков представлены во многих работах известных педагогов и вокалистов.

Если рассматривать зарубежную методологию, то можно выделить методы С. Риггса и К. Линклэйтера. У первого педагога магистральным приёмом является «пение в речевой позиции». Сэт Риггс утверждает, что данный метод подходит абсолютно всем вокальным направлениям и позволяет свободно петь каждому [14]. Кристин Линклэйтер в своей книге «Освобождение голоса» ставит следующую цель - заставить интеллект формировать голос в прямом контакте с эмоциональными импульсами, не являясь для этого препятствием [11].

Итак, сегодня совершенно очевидно, что «процесс творчества на сцене требует особой ситуативной психологической подготовки, который заключается в умении максимально сосредоточиться на музыкальном произведении и устранить побочные мысли и раздражители» [16, с. 10]. Репетиционное и сценическое время существенно отличаются в субъективно-объективной реальности. «Увлеченность исполнительским процессом, творческими задачами, художественными образами музыкального сочинения помогает артисту направить свое волнение в нужное русло» [16, с. 10]. Всякий, кто приобщается к публичной деятельности испытывает сценическое волнение, однако, «не существует двух артистов, которые испытывают одинаковое психологическое состояние в момент выхода на концертную площадку. Один исполнитель боится ошибиться, забыть текст; другой смущен эмоциогенной обстановкой концертного зала, ему «не по себе» от сотен устремленных на него глаз; кто-то хочет больше того, на что способен, и мучается, чувствуя свою беспомощность; кому-то все надоело и он мечтает поскорее уйти домой, а некоторые музыканты испытывают состояние творческого подъема и с радостью, с нетерпением ждут общения с публикой» [16]. Используя различные методические подходы, адаптируя их под индивидуальные потребности исполнителей можно достичь эффективного процесса подготовки исполнителей не только в вокальном, но и психоэмоциональном аспектах [6, с. 60].

Список литературы

1. Абрамова И. С. Психоэмоциональный компонент в вокальной подготовке // Педагогика искусства, 2017, с. 34-42.
2. Агафонова Т. А. Научись управлять голосом за 10 часов. Вокально-речевые тренинги. Казань, 2008. Режим доступа: <https://infourok.ru/avtorskaya-metodika-vokalnorechevoy-trening-361769.html> (Дата обращения: 25.12.2023)
3. Алферова Л. Д. Речевой тренинг: дикция и произношение. СПб., 2003. 87 с.
4. Белинская Е. П. Современные методы вокального обучения. М.: Музыка, 2019.
5. Георгиевская Т. Снятие голосовых зажимов. Режим доступа: http://soundball.ru/article_zazhimy_voice.htm?no_redirect=true (Дата обращения: 25.12.2023)
6. Денисова О. А. Методы повышения эффективности педагогического процесса в музыкальных учебных заведениях // Педагогические науки. 2018. С. 110-117.
7. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. СПб: Планета музыки, 2015. 176 с.
8. Ершова Е. И., Пьянкова О. Б. К проблеме формирования у начинающего вокалиста целостного выразительного исполнения произведения // Современное музыкальное образование: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных трудов. Вып. 4. / отв. ред. Т. П. Брова. Вологда: ВГПУ, 2011. 46 с.
9. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2021. 784 с.
10. Коробка В. И. Вокал в популярной музыке: Методическое пособие для руководителей самостоятельных эстрадно-музыкальных коллективов. М.: ВААП-ИНФОРМ, 1989. 45 с.
11. Линклейтер К. Освобождение голоса. Режим доступа: https://artcompass.ru/media/0glifyu1/linkleyter_k_-_osvobozhdenie_golosa.pdf (Дата обращения: 25.12.2023)
12. Лобанова О. Г. Правильное дыхание, речь и пение. СПб.: Лань: Планета музыки. 2023. 140 с.
13. Новейший психологический словарь // В. Б. Шапарь. Ростов н /Д.: Феникс, 2007. 806 с.
14. Риггс С. Как стать звездой. Техника пения в речевой позиции. М.: Guitar College, 2005. 103 с.
15. Савельева И. П., Шерстобитова С. Н. К вопросу о методах в вокальной педагогике // Мир педагогики и психологии. №11 (88). 2023. Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/k-voprosu-o-metodakh-v-vokalnoj-pedagogike.html> (Дата обращения: 25.12.2023)
16. Савельева И. П. VOX HUMANA. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. 66 с.
17. Соловьева Л. В. Говори свободно. Создавая совершенный голос. М., 2006. 480 с.
18. Щетинин М. Н. Парадоксальная гимнастика Стрельниковой. М.: АСТ, 2022. 192 с.
19. Юренева-Княжинская Н.Г. Вокальное и психологическое здоровье певца и влияние эмоционального состояния исполнителя на исполнительское мастерство. М.: Российская академия музыки им. Гнесиных, 2008. 39 с.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

УДК 159.96

Крупин Д.В. Психологическое консультирование в области решения психологических травм развития детей и подростков

Крупин Дмитрий Владимирович

Студент, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург
future500081@mail.ru

Psychological counseling in the field of solving psychological traumas of children and adolescents

Krupin Dmitry Vladimirovich

Student, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg

Аннотация. В статье автор анализирует причины возникновения психотравм у детей и подростков, определяет сферы влияния психотравм на взаимодействие детей с социумом, проблемы внутриличностных конфликтов. Практическая значимость исследования заключается в формулировке основных линий связи причин возникновения психотравм и направлений психокоррекционной работы психолога. Теоретическая значимость исследования реализуется в уточнении термина «психотравма» и определение специфики психотравм в детском и подростковом возрасте. На основе анализа психологических исследований в данной области, автор конкретизирует формы, методы и содержание работы по психологическому консультированию детей и подростков, возможности субъектной рефлексии с целью самоопределения и осознания психотравм развития, выстраивания дальнейшей жизненной перспективы личности.

Ключевые слова: психологическое консультирование, психолог, кризис возраста, психотравма развития, направления психокоррекционной работы, стресс, самоопределение, жизненная перспектива.

Abstract. In the article, the author analyzes the causes of psychotrauma in children and adolescents, defines the spheres of influence of psychotrauma on the interaction of children with society, the problems of intrapersonal conflicts. The practical significance of the study lies in the formulation of the main lines of communication between the causes of psychotrauma and the directions of psychocorrective work. The theoretical significance of the study is realized in clarifying the term "psychotrauma" and defining the specifics of psychotrauma in adolescence. Based on the analysis of psychological research in this field, the author concretizes the forms, methods and content of psychological counseling, the possibilities of subjective reflection in order to self-identify and realize the psychotrauma of development, building a further life perspective of the individual.

Keywords: psychological counseling, psychologist, adolescent crisis, developmental psychotrauma, areas of psychocorrective work, stress, self-determination, life perspective.

Рассматривая особенности подросткового, младшего школьного и дошкольного возраста, следует обратить внимание на особенности возраста, которые определяют специфику развития нервной системы. В дошкольном и младшем школьном возрасте ребенок еще очень привязан к семье и родителям, его поведение напрямую зависит от одобрения главных членов семьи - папы, мамы, бабушки, дедушки. Дети убеждены, что, если они будут послушными и хорошо будут себя вести, родители их будут продолжать любить. В этом случае, из-за таких тесных взаимосвязей, психотравмы, основанные на семейных конфликтах (развод родителей, побои, пьянство и т.п.) особенно остро воспринимаются детьми и ведут к тяжелым психическим последствиям.

В подростковом возрасте акцент смещается на общение со сверстниками, где каждый старается проявить себя и выделиться в коллективе. Однако, часто можно заметить, что именно при взаимодействии с коллективом, возникают проблемы самоопределения, самореализации и социализации. Если ребенок отличается от других одноклассников своими способностями, личностными характеристиками, национальностью и т.п., можно наблюдать явление буллинга, что также приводит к возникновению тяжелых психологических травм. К средовым воздействиям и стрессовым ситуациям можно отнести не только микросоциум и среду в коллективе одноклассников, но и взаимодействие с родителями. Подросток, желая доказать свою взрослость, проявляет агрессивное поведение, спорит с родителями, поступает наперекор их мнению. В этом возрасте именно общение со сверстниками, учителями и родителями, становится причиной психотравм дальнейшего личностного развития.

В психологической литературе, Голубева Е.В. под термином «психотравма» понимает травматизацию психики и глубокие разрушительные личностные воздействия, влияющие на дальнейшее развитие человека [1, с. 83]. Автор исследует особенности психической травматизации и выявляет такие причины, как физическое и психическое насилие, исходящее от взрослых. В результате проявляется девиантное и делинквентное поведение, как протест и желание ребенка защитить себя и заявить о своей независимости.

При столкновении личности с проблемной ситуацией, можно выявить три реакции, которые проявляются в зависимости от типа личности:

1. Как отмечают ряд исследователей (Тарабрина Н. В., Харламенкова Н. Е., Падун М. А., Хажуев И. С., Казымова Н. Н., Быховец Ю. В., Дан М. В.), дети и подростки испытывают стресс [6]. *Стресс*—столкновение с новыми требованиями окружающей среды, не соответствующие возможностям личности. Испытывая стресс,

ребенок может проявить агрессию с целью самозащиты или уйти в себя с целью нивелирования проблемы (например, отказ посещать школу после конфликта с одноклассниками, уход из дома после конфликта с родителями).

2. Голубева Е.В., Петрова Е.А. отмечают тот факт, что в большинстве случаев нестандартные, сложные для реализации требования внешней среды, воспринимаются подростком как кризис [2,5]. *Кризис* – переломный момент в жизни, «невозможность жить по-старому», поиск новых путей развития. Разрушение прежней жизни сопровождается поиском личности новых путей решения поставленных задач. Например, на требования родителей заниматься в музыкальной школе, подросток предлагает заниматься в спортивной секции, доказывая свое желание и стремление к самореализации в сфере спорта. Требования родителей по обязательной организации досуга соблюдаются с корректировкой по учету интересов самого подростка. Конфликт разрешается за счет согласования мнений обеих сторон. Кризис позволяет подростку самоопределиваться, проанализировать свои интересы и проявить инициативу, ответственность.

3. Голубева Ю.В., Филиппова Е.В., Пантелеева В.В. анализируют в своих исследованиях третью, самую острую и сложную форму проявления реакции личности – *психотравму*, называя ее настоящей трагедией для развития личности [2, 4, 8]. Психотравма не только разрушает все формы жизненного взаимодействия с окружением подростка, но и негативно влияет на его физическое и психическое здоровье. При этом у подростка нет ресурсов для преодоления негативного воздействия, что требует дополнительной помощи специалистов.

Как отмечает Е.А. Петрова, психотравма это не само событие, а негативные последствия от него, которые затрагивают значимые стороны существования человека и приводят к глубоким психологическим переживаниям, следствием чего может быть нарушена адаптация и возникают психологические расстройства, снижение качества жизни [5]. Абульханова-Славская, К. А. связывает появление психотравмы с нарушением стратегии жизни человека [1]. Если у взрослого человека достаточно эмоциональных, физических и интеллектуальных ресурсов, то в детском и подростковом возрасте психика лабильна, неустойчива, что влияет на высокое разрушительное воздействие психотравм.

Петрова Е.А., рассматривая феномен психотравм детства, определяет следующие 5 видов:

1. отвержение (предательство, изгнание);

2. разрыв отношений (конфликт, ссора, фразы родителей: «Видеть тебя больше не могу!», «Ты мне больше не сын!»);
3. утрата (потеря любимых близких людей);
4. плохое здоровье;
5. насилие [5].

Для психолога и родителей важно увидеть проявлениями психотравм и помочь детям их преодолеть. Основные проявления психотравм можно проанализировать на основе данных таблицы 1.

Таблица 1. Проявление психотравм в детском и подростковом возрасте

Проявление психотравм детства	Помощь специалиста	Формы, методы психологического консультирования психолога
соматизация - нарушение функций организма (дисфункция желудочно-кишечного тракта, энурез и т.п.), тревожность, низкий уровень общения, пропуски занятий в школе по болезни	медицинский работник (терапевт, специалист по профилю болезни, психотерапевт)	диагностика причин, индивидуальная беседа, активное слушание, наблюдение за вовлечением ребенка в коллектив сверстников
агрессия - нарушение общественно принятых норм и ценностей	психотерапевт, психолог	диагностика причин, эмпатическое слушание, индивидуальная или групповая беседа, наблюдение за поведением
отрицание - противостояние, отстаивание своего противоположного мнения	психотерапевт, психолог	диагностика причин, эмпатическое и активное слушание, индивидуальная или групповая беседа, наблюдение за поведением
дереализация - фантазирование, потеря чувства реальности, дереализация, деперсонализация (отношение к ситуации, как будто это происходит не с ним)	Медицинский работник, психотерапевт, психолог	диагностика причин, индивидуальная беседа, активное слушание, наблюдение за вовлечением ребенка в коллектив сверстников

Обратим внимание на психологическое консультирование психолога, который является связующей нитью между учителями, классным руководителем, администрацией школы и семьей обучающегося, родителями, ближним окружением ребенка. Именно от психолога зависит раннее выявление психотравм и определение механизмов, форм и методов психологического сопровождения и консультирование, на основе коллаборации функций всех специалистов и родителей. Психолог проводит диагностику на всех уровнях решения выявленной проблемы, реализует психологическое консультирование как детей, так и родителей, а также педагогических сотрудников по определению специфики организации образовательной и воспитательной среды.

Ведущими методами психологического консультирования являются:

1. Беседа. Специфика: тщательный сбор информации о психоэмоциональном состоянии ребенка; лаконичность речи психолога, установление доверительных отношений, мотивирование к беседе. Беседу можно использовать как средство психотерапии для снижения тревожности. Беседа может быть спонтанной или запланированной, структурированной (форма интервью).

2. Активное слушание. Специфика: создание дружелюбной атмосферы, эмоциональное сопереживание, оказание помощи в понимании ребенком причин происходящего. Особое значение имеет взгляд, кивок головы, зрительный контакт. Приемы: использование уточняющих вопросов, повтор реплики собеседника, «переформатирование», подведение итогов встречи.

3. Эмпатическое слушание. Специфика: точное отражение чувств и переживаний ребенка, сопереживание чувствам ребенка, понимание его эмоций. Приемы: сопереживание, эмпатия, рефлексия, идентификация (отождествление психолога с личностью обучающегося).

4. Наблюдение. Специфика: систематичное, акцентированное восприятие психических процессов, поиск причин. Приемы: наблюдение за вербальным и невербальным поведением.

Для детского возраста актуальны также приемы разбора конкретных ситуаций, анализ поведения сказочных героев, выражение чувств и эмоций в виде рисунка, песни и т.п.

Необходимо также обратить внимание на связь психотравм с последующей жизненной стратегией человека. Психотравма может отражаться в дальнейшем стиле взаимодействия с социумом (потеря доверия, агрессия, ненависть, аутодеструктивное поведение и т.п.). Е.И. Головаха подчеркивает в своих работах, что жизненная перспектива – это картина ожидаемого будущего, несущая ценностно-смысловую нагрузку для личности [3]. Особыми направлениями психокоррекции для выстраивания дальнейших жизненных перспектив могут быть развитие эмоционального интеллекта, формирование новых ценностей, навыка открытой коммуникации, работа с личными границами и пространством.

Подчеркивая влияние психотравм на дальнейшую жизненную перспективу и социальное поведение, необходимо подчеркнуть важность разбора и решения ситуаций, вызвавших возникновение психотравмы. В этом случае неоспорима существенная роль психолога, осуществляющего психологическое консультирование и сопровождение личности в рефлексии и самоопределении.

Таким образом, в заключение следует отметить актуальность исследуемой проблемы. В дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте психика ребенка особенно лабильна и подвержена воздействию внешних факторов. Не всегда ребенок может противостоять внешним вызовам, становящимся причинами возникновения психологических травм (агрессия, ссоры с родителями, буллинг в коллективе сверстников и т.д.), что часто приводит к потере доверия, озлобленности, девиантному поведению в качестве защитной реакции.

В результате теоретического анализа исследуемой проблемы необходимо подчеркнуть важность своевременной психологической диагностики, психологического консультирования и сопровождения ребенка, оказавшегося в сложной ситуации. В психологической науке доказано прямое влияние психотравм на дальнейшее самоопределение и развитие личности, на его жизненный путь и мировоззрение.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Голубева, Ю. В. Особенности психической травматизации в детском возрасте, ее влияние на жизненные взаимодействия и жизненную перспективу молодой личности / Ю. В. Голубева. — Текст: непосредственный // Исследования молодых ученых: материалы LIX Междунар. науч. конф. (г. Казань, апрель 2023 г.). — Казань: Молодой ученый, 2023. — С. 82-88.
3. Головаха, Е. И. Жизненные перспективы личности и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. — Киев: Изд-во, 1988. — 144 с.
4. Пантелеева, В. В. Исследование мотивационных детерминант конструктивной жизненной перспективы [Текст] / В. В. Пантелеева, Д. А. Богомолова // Концепт. — 2017. — № 6. — С. 1–8.
5. Петрова, Е. А. Феномен психотравмы: теоретический аспект [Текст] / Е. А. Петрова // Вестник НовГУ. — 2013. — № 3. — С. 54–59.
6. Тарабрина Н. В., Харламенкова Н. Е., Падун М. А., Хажуев И. С., Казымова Н. Н., Быховец Ю. В., Дан М. В. Интенсивный стресс в контексте психологической безопасности / Под общ. ред. Н. Е. Харламенковой. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. — 344 с.
7. Уокер, Пит. Комплексное ПТСР: руководство по восстановлению от детской травмы/ Пит Уокер; пер. с англ. — СПб: ООО «Диалектика», 2021. — 272 с.
8. Филиппова Е. В. Детская и подростковая психотерапия: учебник для вузов / Е. В. Филиппова [и др.]; под редакцией Е. В. Филипповой. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. — 430 с.

**Международный
научно-практический журнал**

Мир педагогики и психологии

№ 12 (89), 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 10.01.2024

Формат 60x84/16. Печать цифровая.

Усл.печ.л. 16,6. Тираж 500 экз.

Научно-издательский центр «Открытое знание»

<http://scipress.ru/pedagogy/>