К 60-летию
Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ: ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА, ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Сборник научных трудов по материалам
VI Международной
научно-практической конференции
(г. Саранск, 18 марта 2022)

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА»

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ: ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА, ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Сборник научных трудов по материалам
VI Международной научно-практической конференции
«Интеграция науки и образования в XXI веке:
психология, педагогика, дефектология»
(г. Саранск, 18 марта 2022 г.)

Текстовое электронное издание

САРАНСК 2022

© ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», 2022
© Авторский коллектив, 2022

ББК 74.584
УДК 378(082)
И 73

Редакционная коллегия:

Ю. В. Варданян, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии; **Е. В. Золоткова**, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета психологии и дефектологии; **Е. В. Барцаева**, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии; **М. И. Каргин**, кандидат психологических наук, доцент; **О. В. Кудашкина**, кандидат психологических наук, доцент; **П. В. Новиков**, кандидат психологических наук, доцент; **Н. В. Рябова**, доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии; **А. Н. Яшкова**, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой специальной и прикладной психологии (научный редактор)

Рецензенты:

кафедра психологии Научно-исследовательского Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева;

А. В. Гагарин, доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности факультета психологии Института общественных наук Российской академии Народного Хозяйства и Государственной Службы

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом
Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева

И 73 **Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология** : сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» (г. Саранск, 18 марта 2022 г.) / редколлегия: М. И. Каргин, А. Н. Яшкова (научный редактор) [и др.] ; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2022. – 1 электрон. опт. диск. – ISBN 978-5-8156-1470-3. – Текст : электронный.

В сборнике содержатся материалы VI Международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» по широкому кругу вопросов в рамках наиболее актуальных и перспективных направлений развития психологии, педагогики и дефектологии в условиях динамичных системных изменений российского образования. В сборник включены статьи ученых и практиков из различных регионов России и зарубежных стран.

Издание адресовано специалистам в области психологии, педагогики и дефектологии; студентам и магистрантам, аспирантам и докторантам психологических, психолого-педагогических и дефектологических профилей и специальностей, ученым и преподавателям.

Минимальные системные требования:

IBMPC – совместимые; ОЗУ 512 Мб; 100 Мб на жестком диске; Windows (XP, Vista, Windows 7, 8); видеосистема: от 128 Мб и выше; Adobe Reader

© ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», 2022
© Авторский коллектив, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

Секция 1.
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИИ

Алаева М. В., Васькова И. П. Диагностика аддиктивного поведения подростков *(Саранск, Россия)*

Алаева М. В., Дементьева Ю. В. Коммуникативные барьеры у студентов первого курса *(Саранск, Россия)*

Алаева М. В., Кошелева А. С. Исследование страхов детей, воспитывающихся в семьях разного типа *(Саранск, Россия)*

Алаева М. В., Лысякова А. К. Диагностика эмоциональных проявлений у лиц с разным типом темперамента *(Саранск, Россия)*

Алаева М. В., Осипова К. А. Диагностика лживого поведения у обучающейся молодежи *(Саранск, Россия)*

Алешина М. Н. Личностные качества в структуре профессионально важных качеств обучающихся по направлению подготовки «Техносферная безопасность» (*Брянск, Россия)*

Балакшина Е. В. Исследование своеобразия типов мышления студентов технических специальностей как важной составляющей когнитивного стиля *(Тверь, Россия)*

Герасимова О. И. Эмпатия при различном стиле семейного воспитания в школьном возрасте *(Саранск, Россия)*

Ефремова П. А., Елманова В. Н. Отдых студентов вузов как средство адаптации к взрослой и самостоятельной жизни *(Оренбург, Россия)*

Жороева А. Р. Кыргызские народные сказки как инструмент развития подрастающего поколения *(Ош, Кыргызстан)*

Жуина Д. В., Бухаркина А. А. Особенности коммуникативной компетентности сотрудников МЧС *(Саранск, Россия)*

Каргин М. И., Кукунова Ю. А. Особенности личностного развития детей воспитанников детских домов *(Саранск, Краснослободск, Россия)*

Каргин М. И., Сайфетдинова К. В. Исследование взаимоотношения самооценки и личностной тревожности у студентов *(Саранск, Россия)*

Каргин М. И., Святкина Д. С. Исследование страхов у младших школьников *(Саранск, Россия)*

Каргин М. И. Чуракова А. Ю. Смысложизненные ориентации у мужчин и женщин в период кризиса середины жизни *(Саранск, Россия)*

Карюхина С. А., Карюхина М. Н. Коррекция агрессивного поведения детей дошкольного возраста с помощью игротерапии *(Саранск, Россия)*

Кисличенко А. В. Феномен профессиональной мотивации курсантов военных вузов *(Санкт-Петербург, Россия)*

Майдокина Л. Г., Михалкина С. А. Исследование показателей тревожности у спортсменов-гимнастов 10–12 лет *(Саранск, Россия)*

Мельник Т. О. Коммуникативные возможности установки подростков как основа их самореализации в условиях дополнительного образования *(Москва, Россия)*

Михалкина С. А., Шубникова В. В., Зорькина Н. И. Исследование особенностей страхов у детей дошкольного возраста *(Саранск, Россия)*

Огнев А. С., Лихачева Э. В., Николаева Л. П., Огнева Н. А. Интеграция исследований эффективности имажинативных психотехник в современное образование *(Москва, Россия)*

Самосадов А. А., Самосадова Е. В. Развитие познавательной активности учащихся на уроках информатики и программирования *(Москва, Саранск, Россия)*

Серов Е. Л., Глебова А. А. Причины и виды преступлений, совершаемые подростками *(Москва, Россия)*

Стрижова И. В., Агеева А. С. Влияние перцептивного доверия на адекватность оценки личностных характеристик незнакомого человека по фотоизображению его лица *(Москва, Россия)*

Сухарева Н. Ф., Моисеева Д. С. Диагностика эмоционального интеллекта студентов разных направлений подготовки *(Саранск, Россия)*

Сухарева Н. Ф., Карякин В. А. Психологическая готовность к семейной жизни юношей и девушек из разных типов семей *(Саранск, Россия)*

Филиппченкова С. И., Балакшина Е. В., Мартюшов В. Ф. Исследование ценностно-мотивационной сферы личности студентов на этапе профессионального обучения *(Тверь, Россия)*

Шатохина Л. В., Панина С. В. Самоэффективность личности курсантов как показатель успешности служебной деятельности *(Рязань, Россия)*

Яшкова А. Н., Авдюкова Е. А. О психологической готовности дошкольников к обучению в школе *(Саранск, Россия)*

Секция 2.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Батенова Ю. В., Сафонова А. К. Особенности изучения детьми старшего дошкольного возраста иностранного языка с помощью мультфильмов *(Челябинск, Россия)*

Белова Т. А., Юртайкина С. И. Исследование конфликтности подростков *(Саранск, Россия)*

Белова Т. А., Едукова Е. Н. Проектирование программы тренинга снижения школьной тревожности младшего школьника *(Саранск, Москва, Россия)*

Варданян Ю. В. Компетентностно-ориентированные исследовательские задания как средство подготовки магистранта к изменчивому будущему *(Саранск, Россия)*

Вдовина Н. А., Рящикова К. Н. Динамика развития волевых качеств младших школьников *(Саранск, Россия)*

Вдовина Н. А., Сорокина Т. М. Развитие коммуникативной компетентности обучающихся колледжа в процессе тренинга *(Саранск, Россия)*

Гришина А. В., Косцова М. В., Косцова Д. С. Динамика реализации политики гендерного равенства в образовании (на примере стран Черноморского бассейна) *(Севастополь, Россия)*

Демченко Н. А., Шмелева Е. А., Кисляков П. А. Представления студентов о психологической безопасности образовательной среды для детей с нарушениями речи *(Тирасполь, Республика Молдова, Приднестровье, Шуя, Москва, Россия)*

Дрогина Л. В., Тенищева И. В., Семенова Л. А. Изучение и анализ педагогических условий развития творческого мышления детей старшего дошкольного возраста в детском саду *(Краснодар, Россия)*

Елистратова Л. Б., Биливитина Е. П. Кубики историй, или сторителлинг как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста *(Краснодар, Россия)*

Жиляева К. А., Лопатина А. О. Управление процессом гражданско-патриотического воспитания студентов вуза *(Бийск, Россия)*

Заланская И. А. Организация методической работы в дошкольном отделении новосибирской классической гимназии № 17 *(Новосибирск, Россия)*

Кечина М. А., Комкин А. В. Развитие психологической безопасности студентов вуза в современной интернет-среде *(Саранск, Москва, Россия)*

Кольчугина Н. И., Шмелева Е. А., Иванова Е. В. Психологические риски и угрозы в профессиональной деятельности современного педагога *(Иваново, Шуя, Россия)*

Комарова А. Ю., Шадчина Г. Н. Онлайн-марафон как инновационная форма работа с родителями в условиях дошкольного образования *(Краснодар, Россия)*

Крючкова Т. А. Использование элементов этимологического анализа у младших школьников, имеющих трудности в обучении родному языку) *(Шадринск, Россия)*

Кулухова Э. А. Психолого-педагогическая адаптация обучающихся при формировании коммуникативной компетентности *(Владикавказ, Россия)*

Кудашкина О. В., Потешкин П. В., Терехина А. Е. Исследование особенностей поведения подростков в конфликтных ситуациях *(Саранск, Ульяновская область, Россия)*

Кудашкина О. В., Рогачев А. И., Мирончук В. Р. Изучение взаимоотношений подростков со сверстниками в зависимости от их самооценки *(Саранск, Россия)*

Кудряшова С. К., Кудряшов В. И., Вдовина Н. А. Гендерные особенности творческого воображения *(Москва, Саранск, Россия)*

Курбаналиева Н. В. Парциальная программа «STEMиТ» по применению ТРИЗ-технологий в образовании детей старшего дошкольного возраста *(Новосибирская область, Россия)*

Крежевских О. В. Технология трансдисциплинарного образования будущих педагогов *(Шадринск, Россия)*

Маркина Т. В. Педагогическое сопровождение развития интеллектуальных профессионально важных качеств будущих штурманов *(Челябинск, Россия)*

Манузина Е. Б., Трубникова Н. И., Трубников В. Е. Психологическое благополучие обучающихся как условие эффективности образовательного процесса *(Бийск, Россия)*

Назарова Е. И., Данилевская Т. Н. Актуальность психологических условий, в привитии здорового образа жизни при воспитании и обучении детей дошкольного возраста *(Краснодар, Россия)*

Новиков П. В., Кукушкин Н. В. Учебная мотивация как основной фактор успеваемости младших школьников *(Саранск, Борисоглебск, Россия)*

Новиков П. В., Солдаткина Т. М. Стрессоустойчивость старшеклассников как базовое качество психического здоровья личности *(Саранск, Россия)*

Омельченко Е. А., Быкова О. А. Педагогические условия управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса дошкольной образовательной организации согласно ФГОС ДО *(Новосибирск, Россия)*

Петухова О. А., Самокаева Е. А. Развитие логического мышления детей младшего школьного возраста посредством реализации дополнительных образовательных программ «Информационная культура» и «Робототехника» *(Йошкар-Ола, Россия)*

Петрищева Г. С. Формирование функциональной естественно-научной грамотности будущего учителя начальных классов посредством краеведения *(Бийск, Россия)*

Радченко С. А. Возможности использовать мировой опыт для решения психолого-педагогических проблем образования *(Тула, Россия)*

Романова Е. С. Учебная игра «Знакомство в чате» как средство повышения мотивации подростков к изучению английского языка *(Москва, Россия)*

Рябова Е. В. Трудности адаптационного периода молодых педагогов иностранного языка *(Саранск, Россия)*

Савинова Т. В., Сюбаева Р. Р. Технологии развития профессиональной рефлексии будущих педагогов *(Саранск, Россия)*

Савинова Т. В., Мартьянова Т. Е., Прокофьева Е. И. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта с наглядно-образным мышлением детей дошкольного возраста *(Саранск, Самара, Россия)*

Сидорова Л. В., Крупская Ю. В. Развитие смешанного обучения после пандемии *(Брянск, Россия)*

Спиридонова Н. И. Психолого-педагогические требования к разработке учебников для начальной и основной школы *(Якутск, Россия)*

Фадеева О. В., Малявина С. С. Исследование взаимосвязи прокрастинации, самоотношения и смысложизненных ориентаций будущих психологов *(Саранск, Волгоград, Россия)*

Хорошилова М. В. Основные подходы к подготовке студентов к патриотическому воспитанию школьников *(Бийск, Россия)*

Царева Е. В., Сергунина С. В. Оптимизация тревожности младших школьников *(Саранск, Москва, Россия)*

Царева Е. В., Павленко Т. Ю. Развитие логической памяти младших школьников средствами тренинговых игр и упражнений *(Саранск, Россия, Ташкент Республика Узбекистан)*

Чаткина С. Н., Беленкова Л. Ю., Демченко А. О., Маркиянова О. А. Проектирование программы развития учебной мотивации подростков средствами развивающих занятий *(Саранск, Москва, Россия)*

Эхаева Р. М. Методы активизации познавательного интереса родителей к педагогическим знаниям *(Грозный, Россия)*

Секция 3.
СОВРЕМЕННАЯ ДЕФЕКТОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

Абрамова И. В., Моисеева И. Е. Формирование навыков чтения у обучающихся с речевыми нарушениями в условиях центра социальной поддержки и реабилитации *(Саранск, Москва, Россия)*

Алмазова А. А. Актуальные направления коррекционно-образовательной работы со школьниками, имеющими тяжелые нарушения речи, на основной ступени обучения *(Москва, Россия)*

Андрюнина А. С. Об использовании интерактивных методов обучение в работе с поколениями «Зет» и «Альфа» *(Екатеринбург, Россия)*

Архипова С. В., Арацкова А. Д. Формирование коммуникативной деятельности у дошкольников с расстройствами аутистического спектра *(Саранск, Россия)*

Баль Н. Н., Андронович Н. А. Опыт разработки инновационной технологии преодоления заикания *(Минск, Республика Беларусь)*

Барцаева Е. В., Канайкина Т. В. Формирование готовности к социально-бытовой ориентации детей в дошкольной образовательной организации *(Саранск, Россия)*

Бездетко С. Н., Веригина М. Б. Внеурочная деятельность как средство межличностных отношений обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) *(Екатеринбург, Россия)*

Бобкова О. В. Сенсомоторное развитие старших дошкольников с речевыми нарушениями в процессе подготовки к обучению грамоте *(Саранск, Россия)*

Брагина Е. А., Нуртдинова Ю. А. Особенности психологической защиты матерей детей с тяжелыми нарушениями речи *(Ульяновск, Россия)*

Брылева Л. В., Мышко Е. В. Использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации в образовательном процессе *(Санкт-Петербург, Россия)*

Гамаюнова А. Н., Евдокимова М. Н. Развитие памяти детей с интеллектуальными нарушениями посредством игры *(Саранск, Торбеево, Россия)*

Глазкова Н. Н., Слепкова Э. О. Динамика сформированности геометрических знаний и умений у младших школьников с умственной отсталостью *(Санкт-Петербург, Россия)*

Даливеля О. В., Гаманович В. Э. Модернизация содержательного компонента подготовки будущих педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся *(Минск, Республика Беларусь)*

Жальменова Ж. А. Социально-психологическая адаптация подростков с задержкой психического развития в инклюзивном образовательном пространстве: условия и возможности *(Оренбург, Россия)*

Зеленская Ю. Б., Древаль Е. В. К вопросу о развитии мелкой моторики рук у дошкольников с задержкой психического развития *(Санкт-Петербург, Россия)*

Золоткова Е. В., Жерновкова Д. А. Формирование познавательных процессов у детей с расстройствами аутистического спектра средствами арт-терапии *(Саранск, Россия)*

Золоткова Е. В., Жерновкова Е. А. Формирование лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития *(Саранск, Россия)*

Зонтова О. В., Пудов В. И. Профориентация подростков с нарушенным слухом и после кохлеарной имплантации *(Санкт-Петербург, Россия)*

Иневаткина С. Е., Иванова Я. Е. Методы обследования особенностей развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра *(Саранск, Россия)*

Ишуткина Н. С., Абрамова Е. И. Исследование особенностей развития словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи *(Саранск, Россия)*

Калдыкозова С. Е., Жанабаева К. М. Применение адаптивной технологии на уроках русского языка *(Шымкент, Казахстан)*

Карпушкина Н. В., Шумова В. А. Жетонная система поощрений в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра *(Нижний Новгород, Россия)*

Каштанова С. Н., Еременко В. В. Субъективные позиции в оценке работы учителя-дефектолога с обучающимися с расстройствами аутистического спектра *(Нижний Новгород, Россия)*

Королева С. Ю. Работа клуба «Школа родителя особого ребенка» в центре социальной поддержки и реабилитации «Роза ветров» *(Москва, Россия)*

Крючкова Т. А., Парилова Е. С. Приемы формирования орфографической грамотности у младших школьников с недостатками речевого развития *(Шадринск, Россия)*

Лаврентьева М. А., Гришина О. С. Методические ресурсы формирования диагностической компетенции у студентов-логопедов *(Саранск, Россия)*

Лаврентьева М. А., Полосина А. А. Диагностика готовности учителей-логопедов к применению и проектированию интерактивных электронных образовательных ресурсов *(Саранск, Россия)*

Лемешко Ю. А., Снигирь Е. С., Коваль И. Л. Актуальность инновационной деятельности консультационного центра при разработке и реализации индивидуальных маршрутов познавательного развития детей с ограниченными возможностями здоровья *(Краснодар, Россия)*

Минаева Н. Г., Голдобина К. С. Исследование особенностей развития слухо-речевой памяти младших школьников с общим недоразвитием речи *(Саранск, Россия)*

Минич А. В. Использование дистанционных технологий обучения в образовательном процессе *(Могилев, Республика Беларусь)*

Морозова А. С. Особенности эмоционально-личностной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития *(Санкт-Петербург, Россия)*

Наговицына О. В., Кутявина Н. В. Нейропсихологический подход в деятельности учителя-дефектолога *(Ижевск, Россия)*

Рябова Н. В. К проблеме проектирования педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации обучающихся *(Саранск, Россия)*

Семенова Л. Э. Личностные ресурсы матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью *(Нижний Новгород, Россия)*

Соколова Ю. А. Критерии и показатели оценки готовности студентов к работе с обучающимися воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью *(Бийск, Россия)*

Субанов Т. Т., Кошуева К. Б. История становление этнопедагогики на основе развития педагогического менеджмента *(Ош, Кыргызстан)*

Фаритов А. Т. Эффективность интеграции высшего и общего образования *(Ульяновск, Россия)*

Чжан Ш. Структура и содержание программы «Умный я и умная технология» *(Челябинск, Россия)*

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современное состояние психологической науки, дефектологии, инклюзивного образования и психолого-педагогических практик определяет важность организации научно-практических мероприятий на базе Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (далее – МГПУ), который уже 60 лет готовит специалистов для системы образования и других социальных сфер.

18 марта 2022 года состоялась VI Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» при участии сотрудников факультета психологии и дефектологии. Данный факультет создан в 1985 году и стал первым в Поволжье, шестым – в России факультетом, осуществляющим подготовку специалистов-дефектологов для дифференцированной системы специального образования. В последствие были открыты отделения по обучению психологов.

Одним из крупных научных мероприятий факультета психологии и дефектологии стало проведение конференций. Международная научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» имеет свое начало с 2015 года и до сих пор объединяет психологов, педагогов, дефектологов, научных и практических работников в решении проблем подготовки подрастающего поколения, а также создает платформу сотрудничества ученых и практиков.

В рамках настоящей конференции были представлены более 120 докладов и статей, в которых раскрываются ключевые аспекты современного состояния психологии, педагогики и дефектологии, рассматриваются векторы интеграции науки и образования в изменяющихся условиях системы образования и других социальных сфер.

В работе секций приняли участие ученые, преподаватели вузов, педагоги, дефектологи, докторанты, аспиранты, магистранты и студенты, практические работники из разных городов России (Белгород, Бийск, Брянск, Владикавказ, Грозный, Екатеринбург, Краснодар, Иваново, Ижевск, Москва, Новосибирск, Нижний Новгород, Оренбург, Рязань, Санкт-Петербург, Саранск, Тверь, Ульяновск, Шадринск, Шуя, Челябинск, Якутск и др.), и стран ближнего зарубежья (Армении, Беларусии, Кыргызстана, Молдовы и др.), что позволило расширить границы межрегионального и международного сотрудничества.

Всесторонне освещены актуальные темы прикладной и практической психологии, психолого-педагогические проблемы образования, современное состояние и перспективы развития дефектологии. Большое количество статей выполнены на стыке наук, апробируя теоретические и практические разработки в области психологии, педагогики и дефектологии.

Выражаем уверенность в том, что материалы VI Международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» будут интересны и полезны ученым и преподавателям в области психологии, педагогики и дефектологии, обучающимся психологических, психолого-педагогических и дефектологических профилей, практическим работникам.

УДК 159.9(045)
ББК 88.5

ДИАГНОСТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

АЛАЕВА МАРИЯ ВАСИЛЬЕВНА
старший преподаватель
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
masha123-85@mail.ru

ВАСЬКОВА ИРИНА ПАВЛОВНА
студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
arina.vaskova24@gmail.com

АННОТАЦИЯ: статья посвящена изучению проблемы аддиктивного поведения, авторами статьи уделено внимание базовому понятию, спланирована и реализована диагностика склонности к аддиктивному поведению у обучающихся общего образования, представлены результаты проведенной диагностики. Материалы могут представлять интерес для педагогов, психологов, родителей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аддиктивное поведение, девиантное поведение, виды зависимого поведения, типы девиантного поведения, подростковый возраст

DIAGNOSIS OF ADOLESCENT ADDICTIVE BEHAVIOUR

ALAEVA MARIA VASILIEVNA
senior lecturer
the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

VASKOVA IRINA PAVLOVNA
student of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: article are engaged in the study of the problem of addictive behavior of the individual, they consider the content of the basic concept, the diagnosis of the tendency to addictive behavior in students of general education is planned and implemented, the results of the diagnosis are presented. Materials may be of interest to teachers, psychologists, parents.

KEY WORDS: addictive behavior, deviant behavior, types of dependent behavior, types of deviant behavior, adolescence

Одной из самых актуальных и, пожалуй, сложных для общества является проблема аддиктивного поведения. Современное общество стремится к повышению здоровья, образованности подрастающего поколения, стимулированию их к постановке четких целей в жизни, формированию у них готовности к осуществлению данных целей. Однако современная молодежь не всегда готова к той планке, которую им нужно достичь, что в результате приводит к различным реакциям с их стороны – к проявлению агрессивности, фрустрации и др., а также стимулирует потребность к поиску выхода из них.

В значительной степени поиск путей выхода из различных ситуаций во многом определяется самим человеком, от него же зависит, как он реализует собственное поведение и что использует для этого, какие способы (хорошие или плохие) он выбирает и соответственно они определяют последствия его деятельности [1].

В психологии проблема изучения аддиктивного поведения рассматривается разными учеными, в их числе Б. Г. Ананьев, Н. А. Бородина, Н. Л. Бочкарева, Н. В. Дмитриева, Ц. П. Короленко, С. А. Кулаков, Л. Г. Леонова и т. д. Психологическим сообществом определено содержание данного термина, изучены и обозначены причины аддективного поведения, названы поведенческие особенности, проработаны способы и средства профилактики и преодоления подобных особенностей, определенное внимание уделено вопросам последующей реабилитации и др. В трудах данных и других исследователей аддиктивное поведение рассматривается как сложно опредмеченная потребность, недостаточно сформированная эго-идентичность, стабильная психологическая система и др.

В психологической литературе термин «аддиктивное поведение» имеет и более четкое толкование. Речь идет про поступки или их совокупность, противоречащие тем нормам и правилам, которые приняты в обществе. Подобные противоречия могут проявляться в виде несбалансированности психических процессов, адаптационных механизмов и неспособности к нравственному и эстетическому контролю за своим поведением [2].

Согласно мнению А. Гофмана, аддиктивное поведение является одним из типов девиантного поведения и представляет собой отклоняющееся поведение со стремлением к уходу от реальности посредством приема психоактивных веществ либо чрезмерной фиксацией на определенных видах деятельности [по 3].

С помощью различных способов (как правило, речь идет про прием веществ, воздействующих на психику) человек добивается нужного эффекта, чему в целом сопутствуют субъективно приятные эмоциональные состояния, а, следовательно, данное состояние стараются повторить, что приводит к повторным действиям [1].

Вопросы оценки аддиктивного поведения личности особенно актуальны применительно к периоду подросткового возраста. Подобная значимость обусловлена усугубляющейся тенденцией к увеличению количества подростков, имеющих аддиктивное поведение.

Сам подростковый возраст является по праву одним из самых сложных периодов онтогенетического развития. Это этап перестройки отношений с ми-

ром и собой, время изменения жизненной позиции, проявления повышенного максимализма и эмоциональной нестабильности. Любые сложности в данный период воспринимаются особенно остро, поиск решений часто приводит к желанию уйти от состояния и, соответственно, достичь психофизиологического комфорта.

В нашей работе предпринята попытка оценки состояния данной проблемы у современных подростков. С целью выявления склонности к аддиктивному поведению, а также определения его вида у обучающихся общеобразовательного учреждения нами спланировано и проведено исследование на базе МБОУ «Вознесенская СОШ» р. п. Вознесенское (Нижегородская область). Всего в исследовании приняли участие 25 учеников 6–8 классов. Для реализации исследования использовались тест – опросник «Аддиктивная склонность» (В. В. Юсупова и В. А. Корзунина) и тест «Склонность к зависимому поведению» (В. Д. Менделевич).

Приведем результаты исследования, полученные с помощью теста–опросника «Аддиктивная склонность» В. В. Юсупова и В. А. Корзунина (см. рис. 1).

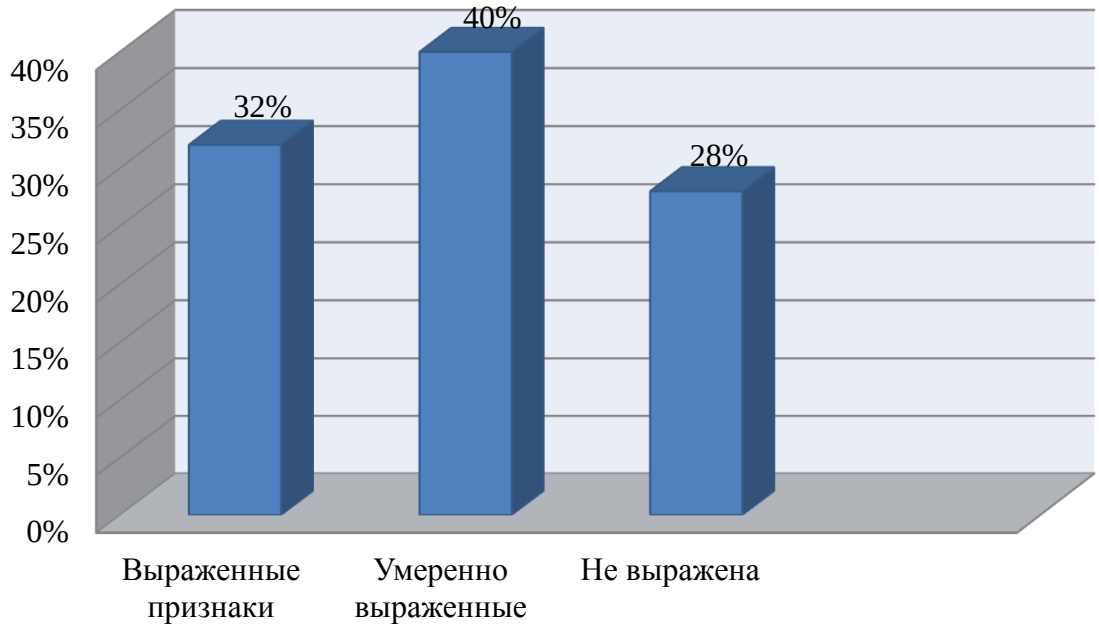


Рис. 1. Распределение испытуемых по показателям склонности к поиску новых ощущений

Результаты исследования (см. рис. 1) показывают, что среди подростков у 40 % (10 человек) выявлен умеренно выраженный уровень склонности к зависимому поведению. Такие подростки имеют определенные признаки аддиктивного поведения, однако они не являются сильно выраженными. С выраженными признаками склонности к зависимому поведению выявилось – 32 % из выборки (8 человек). Это подростки, у которых ярко проявляется стремление к нарушению социальных норм и правил, присутствует риск попробовать те или иные опасные вещества. Менее всего тех подростков, у кого склонность к зависимому поведению не выражена. – 28 % (7 человек). Данные подростки, как

правило, не демонстрируют склонности к поиску новых ощущений. В целом результаты методики показывают, что для подростков в основном характерна умеренная выраженность предрасположенности к употреблению психоактивных веществ, а также стремления и интереса к ним.

С помощью теста В. Д. Менделевича нам удалось выявить не только наличие предрасположенности к аддиктивному поведению, но и определить предпочитаемые для подростков виды зависимостей (см. рис. 2).

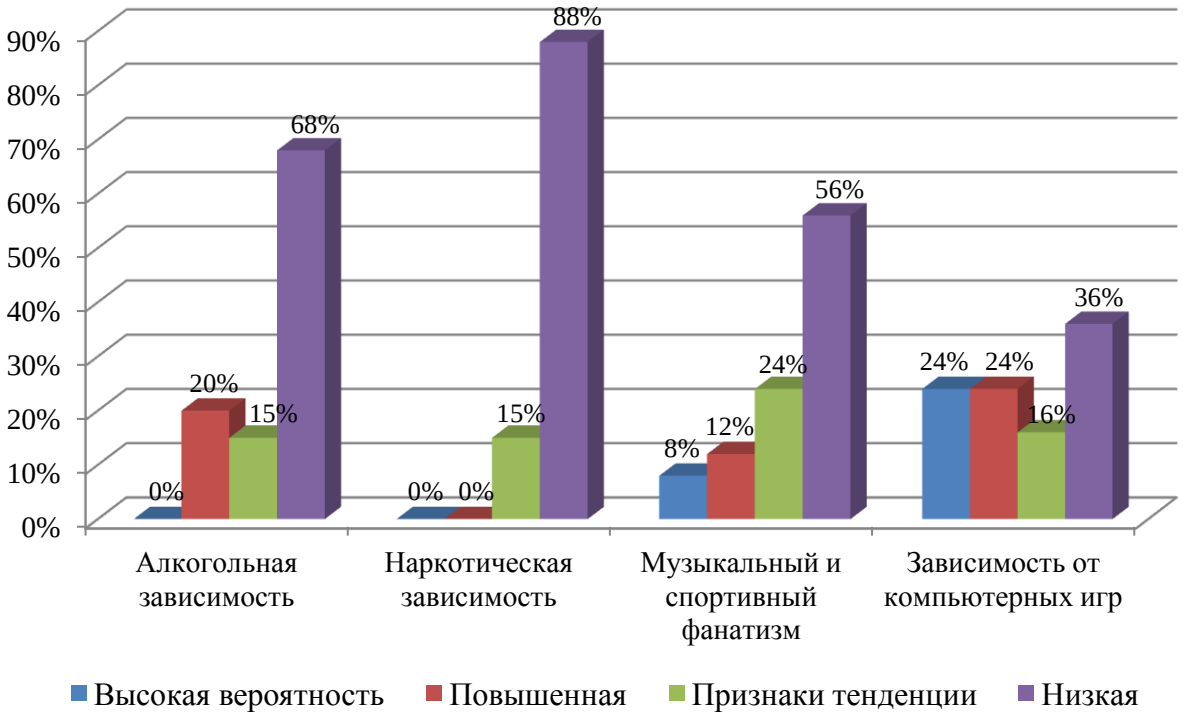


Рис. 2. Распределение испытуемых по показателям склонности к одному из четырех видов зависимого поведения

По результатам исследования (см. рис. 2) видно, что склонность к алкогольной зависимости у подростков чаще всего имеет низкий уровень – 68 % (17 человек). Вторую по численности группу по шкале «склонность к алкогольной зависимости» составляют подростки с признаками повышенной склонности – 20 % (5 человек). Это подростки, которые положительно смотрят на возможности использования алкоголя для решения проблемы и в качестве средства для расслабления и др. Третью – с признаками тенденции – 15 % (3 человека). Подростков с признаками высокой вероятности в исследуемой выборке не выявлено.

По шкале «склонность к наркотической зависимости» также у большей части подростков отмечен низкий уровень – 88 % (22 человека). Вторую по численности группу, имеющую признаки склонности к употреблению психоактивных веществ (наркотическая зависимость), составляют 15 % (3 человека). Подростков с признаками повышенной склонности и высокой вероятности не выявлено.

Склонность к спортивному и музыкальному фанатизму также проявляется в группе испытуемых подросткового возраста. Так, среди подростков преобладают испытуемые с низким уровнем – 56 % (14 человек). Вторую по численности группу составляют подростки с признаками тенденции склонности к спортивному и музыкальному фанатизму – 24 % (6 человек). Третью – с признаками повышенной склонности – 12 % (3 человека). И самая малочисленная группа – подростки с признаками высокой вероятности – 8 % (2 человека). Подростки с признаками тенденции, повышенной склонности и признаками высокой вероятностью «с головой уходят» в спорт и музыку, воспринимают их как способ отвлечься и уйти от проблемы.

По шкале «склонность к зависимости от компьютерных игр» среди подростков выявилось большее количество испытуемых с низким уровнем – 36 % (9 человек). Также выявлены участники с признаками повышенной склонности и признаками высокой вероятности, их количество является одинаковым – по 24 % (6 человек). Меньше всего подростков с признаками тенденции – 16 % (4 человека).

В результате исследования выяснилось, что среди подростков имеется немалое количество тех, кто имеет повышенный риск попробовать те или иные опасные вещества или способы. Среди учащихся 6–9 классов имеется «интерес» разной степени выраженности к таким видам, как алкогольная, компьютерная, спортивная, музыкальная, наркотическая зависимость.

В заключение отметим, что для более объективной оценки данных требуется расширение выборки и диапазона используемых методик. Тем не менее полученные результаты могут быть основой для рассмотрения данного вопроса не только на уровне исследования, но и на уровне профилактики. К тому же полученные результаты подчеркивают необходимость и значимость проведения с подростками соответствующей работы по борьбе с признаками аддиктивного поведения.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Психология : монография / Л. С. Выготский. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с. – ISBN 5-04-004708-8. – Текст : непосредственный.

2. Николаева, Е. И. Аддиктология : теоретические и экспериментальные исследования формирования аддикции : учебное пособие / Е. И. Николаева, В. Г. Каменская. – Москва : ФОРУМ, 2018. – 208 с. – Текст : непосредственный.

3. Шнейдер, Л. Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков : учебное пособие / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Юрайт, 2019. – 219 с. – ISBN 978-5-534-10915-3. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 159.9(045)
ББК 88.5

КОММУНИКАТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

АЛАЕВА МАРИЯ ВАСИЛЬЕВНА
старший преподаватель
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
masha123-85@mail.ru

ДЕМЕНТЬЕВА ЮЛИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
dementeitvajulie@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: статья посвящена изучению коммуникативных барьеров у студентов, авторами статьи уделено внимание особенностям проявления коммуникативных барьеров в студенческой среде, описано эмпирическое исследование коммуникативных барьеров у студентов первого курса.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативный барьер, эмпирическое исследование, студенты

COMMUNICATION BARRIERS IN FIRST YEAR STUDENTS

ALAEVA MARIA VASILIEVNA
senior lecturer
the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

DEMENTIEVA YULIA VYACHESLAVOVNA
student of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the publication presents a study of communication barriers among students, the authors of the article paid attention to the features of the manifestation of communicative barriers in the student environment, described an empirical study of communicative barriers among first-year students.

KEYWORDS: communication barrier, empirical research, students

Студенческая пора – важный этап в жизни каждого человека, она зачастую совпадает с юношеским периодом, который характеризуется особенной коммуникабельностью. Студент стремиться к утверждению в коллективе сверстников, у него доминирует потребность в общении с окружающими. Большинство первокурсников, попадая в новою среду, испытывают психологи-

ческие трудности в общении, связанные с разного рода коммуникативными барьерами, которые носят социальный или психологический характер, что подчеркивает актуальность данной проблемы.

В психологии проблема коммуникативных барьеров широко освящена. Рассмотрению их содержания, причин возникновения, а также способов преодоления посвящены монографии, статьи, учебники. Изучением данных и многих других вопросов занимались разные отечественные и зарубежные исследователи, в числе которых Г. М. Андреева, Т. Ю. Базаров, В. Ф. Галыгин, Л. И. Новикова, Б. Д. Парыгин, Н. А. Подымов, Л. М. Подлесная, П. Н. Шихирев, Е. В. Цуканова, Ж. М. Глозман, Е. В. Залюбовская, К. Р. Роджерс, В. В. Столин, М. Форверг и другие ученые. В отечественной психологии в работах ученых В. Н. Куницыной, В. А. Лабунской, Б. Д. Парыгина, Б. Д. Поршнева, Е. В. Руденского представлены методы, принципы и способы преодоления коммуникативных барьеров в рамках коммуникативного процесса.

Под коммуникативными барьерами в психологии принято понимать препятствие эффективному общению (абсолютное или относительное), которое субъективно переживается или реально присутствует. Причины таких барьеров очень разнообразны. В их числе индивидуально-психологические, мотивационно-операциональные, социально-психологические характеристики. Иным словами коммуникативные барьеры – это психологические трудности, возникающие в ходе общения и являющиеся причинами конфликтов, препятствующих взаимопониманию и взаимодействию.

В психологической науке описаны и различные виды коммуникативных барьеров. Среди барьеров все чаще встречаются организационные и психологические. Организационные связаны с регламентацией времени, организацией пространства и др. Психологические барьеры имеют психологическое основание и подразделяются на информационные, барьеры отрицательных эмоций, личностные, барьеры понимания и восприятия, барьеры готовности к речи и другие. Заметим, что коммуникативные барьеры могут проявиться на любом этапе общения [3].

В вузах активно поднимается вопрос о своевременном мониторинге в области коммуникации, а также подготовки рекомендаций для студентов первого курса с целью оптимизации их межличностного взаимодействия и преодоления коммуникативных барьеров. Студенты-первокурсники нуждаются в определенной психологической помощи, позволяющей решить данную проблему. Повышенный интерес к проблеме определяется и тем, что данные барьеры могут быть причиной эмоциональной нестабильности, срывов, замкнутости, неуверенности в своих силах, неуспеваемости, низкой мотивированности студентов на начальном этапе обучения. Все указанное может также выступать в качестве препятствия к осуществлению эффективной коммуникации между студентами как будущими специалистами (на этапе основания профессии).

Анализ отечественной и зарубежной литературы по выявлению причин возникновения коммуникативного барьера у первокурсников позволяет выделить следующие их них:

– наличие различий в социальном, политическом, этническом, образовательном, религиозном отношениях субъектов общения. Данная группа может быть представлена такими характеристиками, как неуверенность в социальных контактах, страхи общения, низкий показатель осведомленности (или незнание) о нормах межличностного и внутригруппового общения, низкий объем словарного запаса и др.

– освоение новой роли – роли студента. В данном случае студенты первого курса чувствуют себя скованно и неуверенно в новом коллективе, что способствует возникновению барьеров в общении и негативно отражается на их психике [2].

Все обозначенные причины действительно указывают на наличие коммуникативных барьеров у студентов, а их сочетание приводит к их усугублению.

Феномен коммуникативного барьера изучается не только в теоретическом плане, но также и в эмпирическом. На современном этапе методологическая база по изучению данного явления обновляется и расширяется. Для диагностики подобных барьеров можно использовать различные психологические методики.

С целью оценки коммуникативных барьеров у студентов нами организовано и реализовано исследование на базе МГПУ им. М. Е. Евсевьева. Участникам исследования стали 20 студентов первого курса. В исследовании применялись следующие диагностические методики: «Диагностика коммуникативного контроля» М. Шнайдера; «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского; «Диагностика «помех» в установлении эмоциональных контактов» В. В. Бойко.

На первом этапе проводилось исследование участников с помощью методики М. Шнайдера. Результаты диагностики студентов первого курса показали, что у 10 % испытуемых выявлен низкий уровень коммуникативного контроля; 55 % студентов имеют средний уровень; 35 % студентов первого курса – высокий. Результаты диагностики показывают, что речь идет про наличие эмоционального барьера в общении у ряда первокурсников. Такие студенты минимально применяют или не применяют контроль в коммуникации, что приводит к достаточно большому количеству сложностей во взаимодействиях. Одна треть студентов первого курса имеют высокий уровень коммуникативного контроля, они постоянно следят за собой, управляют выражением своих эмоций, чувствуют скованность во взаимоотношениях, находятся в постоянном напряжении.

На втором этапе проводилось исследование уровня общительности у студентов первого курса с помощью теста В. Ф. Ряховского. Результаты диагностики уровня общительности у испытуемых показали, что для 55 % студентов характерны затруднения в коммуникациях, что говорит о психологических барьерах (внутренних барьерах) при общении. У 40 % испытуемых отмечается средняя коммуникабельность. Для 5 % первокурсников характерен повышенный уровень общительности. Из этого следует, что чуть больше половины первокурсников имеют затруднения в коммуникациях, они замкнуты, неразговорчивы, предпочитают уходить от контактов.

На третьем этапе проводилось исследование у первокурсников причин (барьеров), затрудняющих установление и поддержание эмоциональных кон-

тактов с партнером с помощью методики В. В. Бойко. Проведенная диагностика показала, что у 25 % студентов наблюдается низкий уровень эмоциональных «помех». У 35 % испытуемых выявлен средний уровень эмоциональных «помех» – они имеют эмоциональные проблемы в общении, осложняющие взаимодействие с окружающими. Высокий уровень эмоциональных «помех» выявлен у 40 % студентов-первокурсников, что дает основание полагать, что они возможно подвержены каким-либо дезорганизующим реакциям или состояниям. Данные исследования указывают, что у значительного количества студентов первого курса отмечены в разной степени выраженности эмоциональные проблемы в общении, которые мешают устанавливать и поддерживать контакты с людьми. В числе эмоциональных «помех» таких студентов все чаще отмечаются невыразительность эмоций, отсутствие или слабая выраженность гибкости, доминирование негативных эмоции и нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе.

Важно понимать, что выявить проблему недостаточно, значимо и задуматься вопросами преодоления коммуникативных барьеров, что осуществляется различными методиками и методами. Одним из таких вариантов является возможность применения личностно-ориентировочного подхода, помогающего не только избежать возникновение трудностей, но и уменьшить интенсивность уже существующих барьеров или полностью преодолеть их. Данный подход, как и большинство имеющихся в психологической науке подходов, направлен на преодоление ошибок восприятия людьми друг друга, учет индивидуально-личностных особенностей субъектов общения, а также их эмоциональной сферы. В центре внимания в данной практике находится сама личность студента, а педагогом отрабатываются соответствующие умения и навыки. С этой целью создаются реальные жизненные ситуации, где студенты максимально погружаются в процесс общения, где учитываются их психологические особенности и осуществляется индивидуальный подход к студентам, которые испытывают затруднения в коммуникации. Обучению общения способствуют работа в парах, игровые ситуации, ролевые игры, дискуссии, ориентированные на активизацию навыков общения и познавательных процессов обучающихся. Данные методы позволяют вовлечь каждого студента в процесс коммуникации, стимулируют его умственную деятельность и активность в обсуждениях, активизируют его высказывания, укрепляют стремления с его стороны доказывать свою правоту и приводить аргументы, а также развивают самостоятельность [1].

В заключении представим ряд выводов, которые нами сформулированы в ходе работы:

во-первых, коммуникативные барьеры – психологические трудности процесса общения, препятствующие взаимопониманию или взаимодействию людей;

во-вторых, в студенческом возрасте в ходе общения могут возникать коммуникативные барьеры: «понимания», «социально-культурного различия», «отношения» и они носят социальный или психологический характер;

в-третьих, эмпирическое исследование коммуникативных барьеров у студентов первого курса позволило изучить и выявить особенности проявления барьеров в общении. В ходе исследования установлено, что:

– одна треть студентов первого курса имеют высокий уровень коммуникативного контроля, они умело управляют своими эмоциями, чувствуют скованность во взаимоотношениях, находятся в постоянном напряжении;

– чуть больше половины первокурсников имеют затруднения в коммуникациях, они замкнуты, неразговорчивы, предпочитают одиночество;

– больше половины студентов первого курса имеют в разной степени выраженности эмоциональные проблемы в общении, которые мешают устанавливать и поддерживать контакты с людьми. В числе эмоциональных «помех» таких студентов все чаще отмечаются невыразительность эмоций, отсутствие или слабая выраженность гибкости, доминирование негативных эмоции и нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе.

Список использованных источников

1. Абдуллина, А. Ф. Коммуникативные барьеры и их преодоление / А. Ф. Абдуллина. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2016. – № 3. – С. 154–155.

2. Дементьева, Ю. В. Коммуникативно-языковые барьеры у студентов / Ю. В. Дементьева, М. В. Алаева. – Текст : электронный // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии : сборник научных трудов по материалам XI Всероссийской научно-практической конференции, 19 ноября 2021 г. / под редакцией А. Н. Яшковой, М. И. Каргина ; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск, 2021. – С. 75–80. – 1 электронный оптический диск.

3. Мухатдинов, В. Р. Способы преодоления коммуникативных барьеров в межличностном общении / В. Р. Мухатдинов, Т. И. Слугина. – Текст : непосредственный // Вестник Мордовского государственного университета. – 2011. – № 2. – С. 123–127.

К содержанию

УДК 159.9(045)
ББК 88.3

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАХОВ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В СЕМЬЯХ РАЗНОГО ТИПА

АЛАЕВА МАРИЯ ВАСИЛЬЕВНА
старший преподаватель
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
masha123-85@mail.ru

КОШЕЛЕВА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА
студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Anastasia_kosheleva@inbox.ru

АННОТАЦИЯ: данная статья затрагивает проблему исследования страхов детей, воспитывающихся в семьях разного типа. Авторами статьи спланирована и проведена диагностика количественных и качественных показателей страхов младших школьников, представлены результаты проведенной диагностики.
КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: страхи, семья, детские страхи

THE A STUDY OF THE FEARS OF CHILDREN GROWING UP IN DIFFERENT TYPES OF FAMILIES

ALAEVA MARIA VASILIEVNA
senior lecturer
the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

KOSHELEVA ANASTASIA SERGEEVNA
student of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: this article touches upon the problem of studying the fears of children brought up in families of different types. The authors of the article planned and carried out diagnostics of quantitative and qualitative indicators of fears of younger schoolchildren, and presented the results of the diagnostics.
KEY WORDS: fears, family, childhood fears

В современном мире наблюдается тенденция к увеличению количества эмоциональных нарушений у детей и подростков. Проблема детских страхов очень актуальна среди проблем современной психологической науки. Страх – это одна из наиболее опасных и ярких из всех эмоций человека, которая оказывает огромное влияние на поведение человека, на все его перцептивно-когнитивные процессы, на развитие личности в целом.

В России данную проблему изучал известный психолог А. И. Захаров. Он считал, что для каждого возрастного этапа в норме присущи определенные виды страхов, что определяет нормальное развитие и становление человека как личность. В психологических теориях существует несколько классификаций страхов. Так, А. И. Захаров в своих работах предлагал делить страхи в соответствии с: 1) характером – на социальные, личностные, ситуативные, природные; 2) степенью реальности – на воображаемые, реальные; 3) степенью интенсивности – на остро протекающие и хронические [1].

Дошкольный и младший школьный возраст – пик формирования и протекания страхов и фобий. Данное обстоятельство определяют различные факто-

ры. Большое значение здесь играет семья ребенка, домашняя атмосфера, стиль семейных отношений и т. д.

Семья является малой социальной группой, важной формой организации быта, она выстраивается на отношениях между супругами, родителями и детьми, братьями и сестрами, и иными родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство. Именно семья становиться важнейшим институтом социализации для каждого из нас, в ней закладывается фундамент будущей личности ребенка. В области семейных отношений можно найти большинство причин, определяющих развитие эмоциональной сферы ребенка. Атмосфера в семье, взаимоотношения между мамой и папой напрямую влияют на эмоциональное состояние ребенка: его настроение, наличие страхов, агрессивность, тревожность и т. д. Стоит сказать, что в современных исследованиях данной проблемы недостаточно внимания уделено тому, как состав семьи влияет на эмоциональную сферу ребенка.

О. Г. Прохорова и В. С. Торохтий по составу и структуре семьи выделяют семьи полные или неполные, семьи-многопоколенные, семьи с повторным браком и т. д. Полной семьей большинство исследователей считают семью супружеской пары, где есть и мама, и папа. В этом случае ребенок растет с обоими родителями, получает от них внимание и поддержку. Конечно, стоит учитывать, что не любая полная семья является оптимальной средой для полноценного развития и воспитания ребенка. Но в большинстве случаев именно такая семья позволяет формировать у ребенка более устойчивую эмоционально-волевую сферу. В противовес полной семье, неполная – состоит из одного родителя и ребенка / детей. Она, по мнению М. И. Буянова и А. И. Захарова, расценивается как среда для формирования патохарактерологических и специфических поведенческих реакций, а также нарушения эмоциональной сферы [2].

С целью изучения страхов у младших школьников из разных типов семей нами спланировано и реализовано эмпирическое исследование. Оно проведено среди учащихся общеобразовательных учреждений г. о. Саранска. В качестве испытуемых выступили 20 младших школьников (по 10 детей из семей каждого типа). В ходе исследования использованы методика «Страхи в домиках» А. И. Захарова, М. А. Панфиловой и «Структурный опросник детских страхов» (СОДС) Л. С. Акопян.

При проведении первой методики мы получили следующие результаты (см. рис. 1).

Из рисунка 1 видно, что менее всего выражены страхи у младших школьников из полных семей, а также в ходе исследования выявлены различия по степени распространенности конкретных страхов в изучаемых группах. Так, в полных и в неполных семьях для детей наиболее характерными являются социально-опосредованные страхи (например, страх наказания, страх смерти мамы) и страхи физического ущерба (например, страхи воды, громких звуков, транспорта). У 29,2 % детей из неполных семей выделены социально-опосредованные страхи и у 27,7 % этой же группы – страхи, связанные с физическим ущербом. В полных семьях социально-опосредованные страхи отмечаются у 28,3 %, а страхи физического ущерба выражены в 20,7 % случаев.

В меньшей степени у детей из неполных семей присутствуют страхи персонажей – 2,2 %, страх свой смерти – 4,4 % и страх животных – 4,4 %. Тогда как у детей из полных семей – пространственные страхи (3,3 %) и страх персонажей (5,4 %).

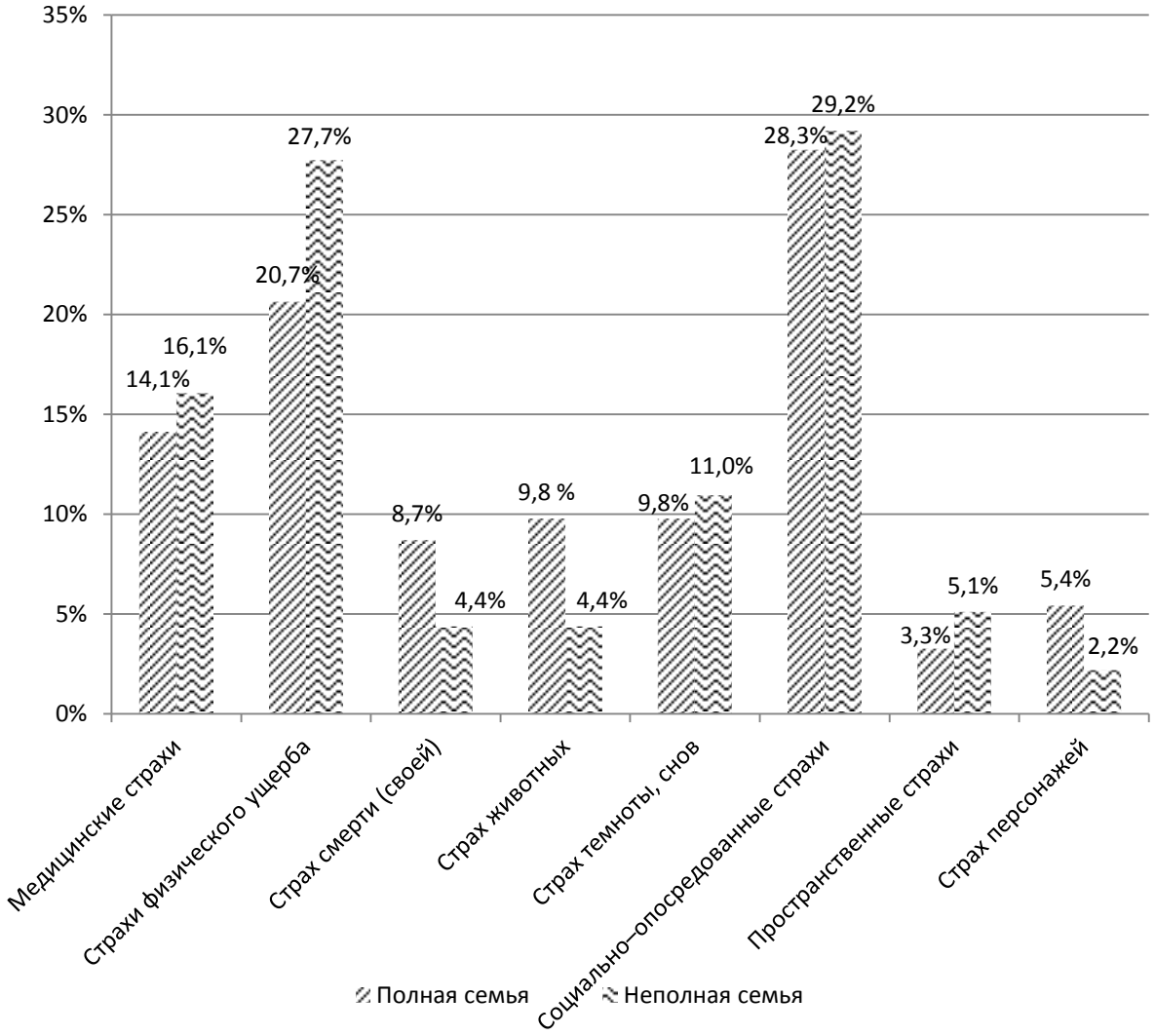


Рис. 1. Разнообразие страхов у младших школьников из полных и неполных семей (методика А. И. Захарова, М. А. Панфиловой)

Подсчет частоты встречаемости страхов позволил определить доминирующие из них. Так, у детей из полных семей доминантными страхами являются совокупные страхи (40 %), то есть страхи разных групп (например, у детей могут в равной степени присутствовать социальные страхи и страхи физического ущерба). В неполных семьях у 50 % испытуемых отмечаются чаще социально-опосредованные страхи. Также заметим, что в ходе исследования установлено, что практически у всех испытуемых выявлено количество страхов, превышающее возрастные нормы. У детей в неполных семьях более 10 единиц, в полных – более 8 единиц. По А. И. Захарову в младшем школьном возрасте дети в норме испытывают 6–7 страхов (мальчики) и 9–11 (девочек). Это может быть

вызвано тем, что в семье ребенку не уделяется достаточного количества внимания, нет дружеской и благоприятной атмосферы, отсутствует взаимопонимание между родителем и ребенком.

«Структурный опросник детских страхов» (СОДС), предложенный Л. С. Акопян, позволил нам произвести качественный анализ рассматриваемой проблемы. В ходе проведения исследования получены следующие результаты. Представим результаты исследования в соответствии с блоками опросника.

По Блоку 1 (количественно-качественные измерения) выявлены незначительные различия. Среднее количество страхов у детей из полных семей – 12, из неполных – 14.

По данным Блока 2 (частотно-интенсивное измерение) отмечено, что социально-опосредованные страхи оказались самыми распространенными. Данная группа страхов более выражена у детей из неполных семей, чем у детей из полных (разница составила почти 18 %). Страх смерти выражен у детей из полных семей в больше степени, чем у детей из неполных. Медицинские страхи более выражены у детей из неполных семей.

По Блоку 3 (временное измерение) у детей из полных семей более выражены страхи причинения физического ущерба (на 40 %). Это страхи типа «буду бояться попасть в автомобильную аварию», «буду бояться пожара в квартире». В неполных семьях большинство испытуемых указывали на отсутствие страхов в планируемом будущем.

По блоку 4 (локализация страхов) различий не выявлено. Почти у всех детей (в среднем 90 % выборок) свой дом или квартира друзей являются самым безопасным местом. Самые небезопасные места – заброшенные дома, улица, тюрьма.

По шкале «проекция страхов» (Блока 5) в ответах не обнаружено различий. Дети оценивают страхи в соответствии с отношением родителей к страхам ребенка: позитивно, негативно или равнодушно. Ими отмечено, что родители учат их не бояться и помогают справиться со страхами.

При оценке ответов Блока 6 выявлено, что больше половины детей из полных семей считают, что бояться не стыдно (70 %).

По Блоку 7 (саморегуляция страхов) отмечено, что дети из полных семей чаще, чем дети из неполных (на 20 %) обращаются за помощью к родителям в ситуации страха. Среди других способов регуляции страхов детьми из неполных семей также отмечаются самоуспокаивание (40 %) и бездействие (60 %).

Таким образом, в результате исследования мы пришли к выводу, что страхи у детей младшего школьного возраста из семей разного типа имеют свои определенные различия и сходства. Результаты обеих методик показали, что различий в количественных показателях практически отсутствуют. Большинство испытуемых, независимо от состава их семьи, имеют количество страхов, превышающие возрастные нормы. Средний показатель страхов у детей в неполных семьях составил 13–14 единиц, в полных – 9 единиц.

В содержании актуальных страхов детей из разных семей наблюдаются некоторые качественные различия. Речь идет про способы борьбы со страхами, локализацию и частоту проявления и т. д. Дети по-разному реагируют на страх,

но большинство испытуемых склонны обращаться к родителям за помощью и защитой. Также были те, кто предпочитает игнорировать это чувство, избегать его. Самыми распространенными оказались социально-опосредованные страхи, страхи физического ущерба, которые отмечены как в первой, так и во второй группе. В меньшей степени у детей из неполных семей присутствуют страхи персонажей, страх свой смерти и страх животных, тогда как у детей из полных семей – пространственные страхи и страх персонажей.

В заключение отметим, что для более объективной оценки данных требуется расширение выборки и диапазона используемых методик. Также для получения более достоверных результатов необходимо исследовать не только состав семьи, но и стили семейных отношений, в целом атмосферу в семье и т. д.

Список использованных источников

1. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – Санкт-Петербург: Союз, 2000. – 448 с. – ISBN 5-87852-130-X. – Текст : непосредственный.

2. Прохорова, О. Г. Психология семьи. Психологическое здоровье : учебное пособие / О. Г. Прохорова, В. С. Торохтий. – Москва : Юрайт, 2021. – 152 с. – ISBN 978-5-534-06227-4. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/472128 (дата обращения: 11.12.2021).

К содержанию

УДК 159.92(045)
ББК 88.3

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ЛИЦ С РАЗНЫМ ТИПОМ ТЕМПЕРАМЕНТА

АЛАЕВА МАРИЯ ВАСИЛЬЕВНА
старший преподаватель
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
mv.alaeva@mail.ru

ЛЫСЯКОВА АНАСТАСИЯ КОНСТАНТИНОВНА
студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
nastyalysyakova@gmail.com

АННОТАЦИЯ: статья посвящена изучению эмоциональных проявлений и темперамента, авторами уделено внимание понятиям эмоциональной сферы, эмоций и темперамента, рассмотрены функции эмоций, свойства и типы темперамента, спланирована и проведена

диагностика эмоциональных проявлений у лиц с разным типом темперамента (на примере подросткового возраста), представлены результаты исследования.
КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоции, эмоциональная сфера, темперамент, свойства темперамента, подростковый возраст, эмоциональность, возбудимость

DIAGNOSTICS OF EMOTIONAL MANIFESTATIONS IN PERSONS WITH DIFFERENT TYPES OF TEMPERAMENT

ALAEVA MARIA VASILIEVNA
senior lecturer
the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

LYSYAKOVA ANASTASIA KONSTANTINOVNA
student of psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article discusses the issues of research of emotional manifestations of personality and features temperament, the authors paid attention to the concepts of the emotional sphere, emotions and temperament, considered the functions of emotions, properties and types of temperament, planned and carried out diagnostics of emotional manifestations in persons with different types of temperament (on the example of adolescence), presents the results of the study.
KEY WORDS: emotions, emotional sphere, temperament, temperament properties, adolescence, emotionality, excitability

Вопросы исследования индивидуальных особенностей личности всегда были в поле внимания психологов, как теоретиков, так и практиков. Интерес к проблеме проявлений эмоций у лиц с разным типом темперамента появился уже давно и актуален в настоящее время. Так, вопросы изучения эмоций активно рассмотрены в трудах выдающиеся отечественных и зарубежных психологов и нейрофизиологов, таких как У. Джеймс, К. Г. Ланге, К. Изард, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, А. Р. Лурия, П. Экман, Г. Спенсер, П. В. Симонов и другие. Изучением особенностей, свойств и типов темперамента занимались такие отечественные и зарубежные психологи и ученые как Гиппократ, К. Гален, Э. Кречмер, И. П. Павлов, Г. Айзенк, Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, Я. Стреляу, В. С. Мерлин и другие. Все вышеобозначенные ученые предоставили нам огромное количество информации по данной теме, однако прошло уже достаточно много времени, тем самым изучение темперамента и его влияния на эмоциональную сферу становится вновь актуальным.

Важность знания индивидуальных особенностей организации эмоционального поведения у лиц с разным типом темперамента играет большую роль в современном мире. Зная это, можно правильно организовать как обучение в школе, рабочий процесс и задачи уже взрослого человека, так и просто улучшить коммуникативные взаимодействия между людьми.

Исследователями под темпераментом понимается совокупность индивидуальных особенностей человека. Данные особенности выражаются в эмоцио-

нальной возбудимости, в быстроте движений и реакций, в общей подвижности человека, в степени волевого усилия и т. д. [1, с. 118].

Существует четыре типа темперамента – меланхолик, флегматик, холерик и сангвиник, и в каждом человеке обычно преобладает один тип, а остальные также присутствуют, но выражены в меньшей степени. Каждый из типов темперамента характеризуется определенным показателем эмоциональности, впечатлительности, импульсивности и тревожности, общительности. Эмоциональная сфера в структуре личности, в зависимости от типа темперамента человека, может иметь различный характер [1, с. 119].

Анализ психологической литературы показывает, что под эмоциями чаще всего понимается некие субъективные реакции человека, проявляющиеся на раздражители (как внутренние, так и внешние), отражающиеся в форме переживаний, проявляющиеся в виде удовольствия или неудовольствия.

Эмоции входят в структуру эмоциональной сферы, то есть системы, которая регулирует поведение человека, отвечает за выражение отношения к объективному миру и его явлениям, позволяет грамотно взаимодействовать с окружающими [3, с. 155].

Как отмечает С. Л. Рубинштейн, эмоции всегда носят «захватывающий» характер, «затрагивают» всего человека и связаны с личностным «Я» [по 2].

Эмоциональные проявления имеют огромное значение для человека и его жизнедеятельности. Они позволяют реализовать разные функции, в числе которых коммуникативная, оценочная, отражательная, побудительная, управляющая, защитная и многие другие [2, с. 435].

Лица с разным типом темперамента безусловно имеют определенные особенности, связанные с многими аспектами, в число которых входят и эмоциональные проявления человека. Несмотря на то, что исследователи, рассматривающие эмоциональное поведение личности, отмечают, что люди, обладающие любым типом темперамента, могут испытывать весь спектр эмоций, важно понимать, что для определенного типа темперамента какие-то эмоции являются более характерными, чем другие.

В целом заметим, что эмоциональные проявления личности могут быть как положительными, так и отрицательными. Отрицательные эмоции, в свою очередь, могут оказывать разрушающее воздействие на наше здоровье, снизить защитные функции организма. Важно не допустить того, чтобы они оказывали такое воздействие и, поэтому следует изучать и развивать эмоциональную сферу еще с детства, чтобы не навредить себе в будущем.

С целью выявления и обозначения особенностей эмоциональных проявлений у лиц с разным типом темперамента (на примере лиц подросткового возраста) нами было спланировано и проведено исследование на базе МБОУ «СОШ № 56» г. Пензы. Диагностика была проведена среди учеников 8 класса. В исследовании приняли участие 20 человек в возрасте от 13 до 14 лет. Для реализации исследования использовались методика «Шкала дифференциальных эмоций» (К. Изард) и методика «Личностный опросник – тест на темперамент» (Г. Айзенк).

Приведем результаты исследования, полученные с помощью методики «Личностный опросник – тест на темперамент Г. Айзенка (табл. 1).

Таблица 1

Результаты изучения темперамента по методике Г. Айзенка

Темперамент	Показатель	
	Абс.	%
Сангвиник	6	30
Холерик	6	30
Флегматик	3	15
Меланхолик	5	25

В результате проведения методики на изучение темперамента (подробнее см. табл. 1) было выявлено, что у 6 (30 %) учащихся отмечен сангвинический тип темперамента, при котором люди являются эмоционально устойчивыми, но с сильно подвижной и уравновешенной нервной системой. Такое же количество учащихся (30 %) обладает холерическим типом темперамента, при котором обычно люди отличаются повышенной возбудимостью, что позволяет им реагировать на окружающий мир и обстановку вокруг стремительно и порой излишне эмоционально. У 5 (25 %) учащихся преобладает меланхолический тип темперамента. Это дети, которые обладают повышенной чувствительностью, они быстро утомляются и характеризуются не слишком высокой работоспособностью, следовательно, им нужен более длительный отдых. И совсем небольшое количество учеников – 3 (15 %) человека – обладают флегматическим типом темперамента, а именно это эмоционально устойчивые дети с инертной нервной системой. Заметим, что данные типы являются доминирующими у детей, что не исключает наличие характеристик и других типов.

С помощью методики «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда нам удалось получить результаты частоты проявления определенных эмоций у определенной нами выборки (табл. 2).

Таблица 2

Результаты изучения эмоциональных проявлений по методике К. Изарда

Эмоции	Показатель	
	Абс.	%
Интерес	8	17,8
Радость	8	17,8
Удивление	8	17,8
Горе	2	4,4
Гнев	4	8,9
Отвращение	2	4,4
Презрение	2	4,4
Страх	5	11,1
Стыд	3	6,7
Вина	3	6,7

В результате исследования (см. табл. 2) удалось выявить частоту встречаемости конкретных эмоций. В методике дети самостоятельно определяли свои эмоциональные проявления. Так, результаты исследования показывают, что среди 20 человек чаще встречаются эмоции радости, интереса и удивления – они зафиксированы у 8 подростков (это по 17,8 %), страх встречается у 5 (11,1 %) человек, гнев у 4 (8,9 %) респондентов, а стыд и вина выявлены у 3 (по 6,7 %) участников исследования. Эмоции горя, отвращение и презрение фиксируют у себя по 2 ребенка (по 4,4 % от выборки).

Результаты оценки указанных методик нами сопоставлены, по итогам проведенной работы оформлена сравнительная таблица, отражающая соотношение типа темперамента и эмоциональных проявлений у детей (табл. 3).

Таблица 3

Соотнесение темперамента и эмоциональных проявлений

Темперамент	**Эмоции**	**Количество человек**	**Процентное соотношение**
Сангвиник	Интерес, радость, удивление	6	30
Холерик	Гнев, отвращение, презрение	3	15
	Эмоции интереса, гнева, удивления	*3*	*15*
Флегматик	Интерес, удивление, радость	3	15
Меланхолик	Горе, страх, стыд, вина	5	25

В ходе сравнительного анализа было выявлено, что в изучаемой выборке дети-сангвиники чаще проявляют такие эмоции как интерес, радость и удивление. Данные эмоции ярко выражены у 6 (30 %) человек. Холерики в исследуемой группе проявляют чаще отрицательные эмоции, к примеру, это эмоции гнева, отвращение и презрение, они встречаются у 3 (15 %) подростков. У оставшихся 3 (15 %) детей с холерическим типом темперамента проявляются эмоции как отрицательные, так и положительные (интерес, гнев, удивление). Эмоции интереса, удивление и радость проявляют 3 (15 %) респондента с флегматическим типом темперамента. Дети с меланхолическим типом темперамента – 5 (25 %) человек – чаще демонстрируют эмоции горя, страха, стыда и вины. Таким образом, результаты исследования подтверждают наличие у каждого типа темперамента наиболее характерных для него эмоциональных проявлений.

В заключение отметим, что знание особенностей эмоциональной составляющей личности и типа ее темперамента позволяет учесть ресурсы человека, найти подход к нему, выстроить наиболее оптимальные отношения с ним в общении, дружбе, труде, коллективе. Полученные результаты возможно использовать при организации работы с подростками, они будут полезны как педагогам, так и родителям, а также ближайшему социальному окружению.

Список используемых источников

1. Мухамедова, Л. И. Изучение индивидуально-психологических особенностей личности / Л. И. Мухамедова, Ю. Ш. Зиннатуллина. – Текст : непосредственный // Будущее науки. – 2016. – №3. – С. 118-120.
2. Карамышева, Е. О. Эмоции человека / Е. О. Карамышева – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 23. – С. 433–437.
3. Мацибора, О. А. Теории развития эмоциональной сферы / О. А. Мацибора, В. Д. Голикова. – Текст : непосредственный // Форум молодых ученых. – 2019. – № 8. – С. 154–156.

К содержанию

УДК 159.9(045)
ББК 88.3

ДИАГНОСТИКА ЛЖИВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

АЛАЕВА МАРИЯ ВАСИЛЬЕВНА
старший преподаватель
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
masha123-85@mail.ru

ОСИПОВА КСЕНИЯ АЛЕКСЕЕВНА
студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ksexa.345@gmail.com

АННОТАЦИЯ: статья посвящена изучению проблемы лживого поведения, авторами статьи уделено внимание базовому понятию, спланирована и реализована диагностика лживого поведения у обучающейся молодежи, представлены результаты проведенной диагностики, в ходе которой определен процент обучающейся молодежи с проявлением лживого поведения. Материалы статьи могут быть полезны педагогам, психологам, студентами и иным лицам, интересующимся вопросами лживого поведения у обучающейся молодежи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ложь, обман, лживость, лживое поведение, молодежь, обучающиеся, студенты

DIAGNOSTICS OF DECEITFUL BEHAVIOR IN YOUNG STUDENTS

ALAEVA MARIA VASILIEVNA
senior lecturer
the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

OSIPOVA KSENIA ALEKSEEVNA
student of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article reveals the issues of studying the problem of deceitful behavior, the authors of the article paid attention to the basic concept, planned and implemented the diagnosis of deceitful behavior in young students, presented the results of the diagnosis. The materials of the article are of interest to teachers, psychologists, students and other persons interested in the issues of deceitful behavior among young students.

KEY WORDS: lies, deception, deceit, deceitful behavior, youth, students, students

В современном мире каждый человек может быть инициатором лжи и обмана. Не обошло стороной это и обучающуюся молодежь. Актуальность проблемы изучения лживого поведения у молодежи, а также отношения к ней не вызывает сомнений, об этом свидетельствует ряд обстоятельств, в числе которых ценности и моральные установки обучающейся молодежи, их взгляды на поступки окружающих и другое, играющие важную роль в построении их поведения. Все это и многое другое позволяет глубже раскрыть нравственные представления современной молодежи, выявить важные аспекты формирования нравственно-психологических стереотипов поведения, расширить знания о психологических особенностях данного периода, который в последующем будет определять облик нашей страны, а также составит основной слой людей, в значительной мере определяющих будущее.

Проблема исследования лжи и лживого поведения у молодежи не является новой. Сейчас ложь как психологический феномен изучают и за рубежом (П. Экман, О. Фрай), и в России (И. Вагин, В. В. Знаков). Исследователями рассмотрены определения понятий «ложь» и «лживое поведение», описаны виды, признаки лжи, отличия правды от обмана, способы использования психологической защиты от лживого поведения, раскрыты возможности узнавания скрываемых намерений или информации, раскрыты и эмоциональные состояния лжеца, описаны различные аспекты понимания лжи (психологические, моральные, социальные) и функционирования ложных высказываний [1].

В целом лживое поведение обозначается как устремление создать неправильное впечатление о фактах и событиях для извлечения собственной выгоды у окружающих. Одним из компонентов лживого поведения является лживость – определенная форма поведения (вербального и/или невербального). Она представляет собой целенаправленное искажение представлений о действительности ради достижения желаемой цели. В тех случаях, когда лживость проявляется систематически, речь идет о переходе ее в разряд привычных форм поведения, а также закреплении и становлении ее в виде качества личности [2].

Проведя анализ некоторых источников, можно сказать, что современные ученые четко обозначают причины лживого поведения. В их числе наличие у девушек и юношей различных стремлений. Например, у девушек преобладают ложь самопрезентация и ложь оправдание. Это связано с тем, что они скрывают свои недостатки с целью быть принятыми в группе, или же подобные действия связаны с желанием избежать конфликтную ситуацию. У юношей доминирует

ложь умолчание, что связано с сокрытием мотива своего поступка. Проявление особенностей лживого поведения в юношеском возрасте можно определить, по словам, голосу, движениям тела и мимике.

Исследователями подчеркивается разница в проявлениях лживого поведения у людей. Так, девушек и юношей в вопросах отношения к обману отличает направленность эмоционально-поведенческого восприятия субъектом лжи того, что он чувствует, ощущает и реализует в отношении другого.

По своей природе девушки более эмоционально-чувственные создания. Они часто «фальсифицируют» искренние чувства и мысли, преувеличивая достоинства конкретной личности, приукрашивая или скрывая ее недостатки. Их ложь часто является импульсивной, эмоциональной, не в полной мере продуманной. Девушки часто чувствуют раскаяние и ощущение дискомфорта при демонстрации лживого поведения. Юношами же ложь применятся для сокрытия мотивов своего поступка, они мало опираются на чувственное восприятие. Для них характерны рациональность, стремление к осмыслению допустимости подобных действий в конкретной ситуации и другое. Считается, что у юношей обман более эгоцентричен и менее обусловлен ценностными переживаниями [3].

С целью выявления склонности к проявлению лживого поведения у обучающейся молодежи нами спланировано и проведено исследование на базе ГАПОУ «Алатырского технологического колледжа» Чувашской Республики. Всего в исследовании приняли участие 25 студентов. Для реализации исследования использовались методика «Честность» и «Методика диагностики самооценки мотивации одобрения (шкала лжи)» Д. Марлоу и Д. Крауна.

Приведем результаты исследования, полученные с помощью методики «Честность» (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты изучения честности по методике «Честность»

Уровень	**Количество испытуемых**	
	Абс.	**%**
Высокий	1	4
Средний	19	76
Низкий	4	16
Очень низкий	1	4

Как видно из таблицы 1, по результатам методики «Честность» высокий уровень наблюдается у 1 (4 %) обучающегося. Это свидетельствует о том, что в группе только этот респондент не склонен ко лжи и имеет высокую личностную честность. Не исключается, что данный результат является следствием преднамеренного искажения ответов, это подчеркивает необходимость более осторожного рассмотрения данного показателя, особенно в связи с тем, что мало кто способен обходиться без лжи в своей жизни.

Средний уровень честности наблюдается у большей части исследуемых людей – 19 (76 %) обучающихся. У таких респондентов, как правило, отсутствует ярко выраженная склонность ко лжи. Однако заметим, что данные люди могут проявлять лживое поведение, но в пределах нормы.

В исследовании выявлены и люди с низким уровнем проявления честности. Он наблюдается у 4 (16 %) обучающихся. Данный результат свидетельствует о значительной склонности ко лживому поведению. Студенты с данным показателем не против приукрасить себя и свое поведение.

Очень низкий уровень честности наблюдается у 1 (4 %) обучающейся молодежи. Этот респондент имеет ярко выраженную склонность ко лживому поведению, у него отмечается приукрашивание своих возможностей и себя. Полученный результат также может говорить о низких показателях социального интеллекта, о сложностях самопрезентации и других проблемах.

Следовательно, результаты данной методики позволяют говорить о том, что у большинства представителей обучающейся молодежи в исследуемой группе преобладает средний уровень честности. Это свидетельствует о том, что у 19 человек из выборки склонность ко лжи не является ярко выраженной.

Результаты исследования, полученные с помощью методики Д. Марлоу и Д. Крауна, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты изучения самооценки мотивации одобрения по методике Д. Марлоу и Д. Крауна

Уровень	Количество испытуемых	
	Абс.	%
Высокий	6	24
Средний	15	60
Низкий	4	16

Так, высокий уровень мотивации одобрения наблюдается у 6 (24 %) обучающихся (см. табл. 2). Полученные данные свидетельствуют о том, что у 6 человек из группы присутствует готовность / потребность представить себя перед другими (обществом) с позиции соответствия социальным нормам. Это может говорить либо о неискренности с экспериментатором, либо о неискренности с самим собой. Люди с данным уровнем обычно пытаются быть лучше, чем есть в реальности.

Средний уровень мотивации одобрения наблюдается у 15 (60 %) обучающихся. Это свидетельствует о нормальном показателе у большей части испытуемых и о среднем стремлении к одобрению со стороны окружающих людей. Такие респонденты желают выглядеть в глазах окружающих вполне адекватно и быть собой.

Низкий уровень мотивации одобрения характерен для 4 (16 %) представителей обучающейся молодежи. Их характеризует низкая потребность в одобрении со стороны других людей. Следовательно, от данных участников иссле-

дования, возможно ожидать больше открытости и честности. Они не стремятся к демонстрации себя с лучшей стороны (лучше, чем они есть), могут рассматривать себя вне социальных связей и социального одобрения. В целом результаты второй методики показывают, что у большинства обучающихся преобладает средний уровень мотивации одобрения, который является оптимальным вариантом.

Таким образом, по результатам обеих диагностических методик можно сделать вывод о том, что у большинства студентов преобладает средний уровень лживого поведения. Такие люди вполне обходятся без употребления лжи в своей жизни, однако бывают моменты, когда все же приукрашивают себя и свои действия.

В заключение отметим, что для более объективной оценки данных требуется расширение выборки и диапазона используемых методик. Однако уже сейчас полученные результаты могут быть основой для рассмотрения данного вопроса не только на уровне исследования, но и на уровне последующего изменения.

Представленные материалы могут быть полезны педагогам, психологам, студентами и иным лицам, интересующимся вопросами лживого поведения у обучающейся молодежи.

Список использованных источников

1. Башкатов, С. А. Характеристика феномена лжи в отечественной и зарубежной психологии / С. А. Башкатов, С. М. Гайнуллина. – Текст : непосредственный // Психология. Психофизиология. – 2020. – № 3. – С. 5–16.

2. Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева [и др.] ; под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2010. – 811 с. – ISBN 978-5-17-055693-9. – Текст : непосредственный.

3. Экман, П. Психология лжи / П. Экман ; перевод с английского Е. Бойко [и др.]. – Москва : Питер, 2010. – 285 с. – ISBN 978-5-49807-732-1. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 378
ББК 74.4

ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ТЕХНОСФЕРНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ»

АЛЕШИНА МАРИЯ НИКОЛАЕВНА
старший преподаватель
кафедры безопасности жизнедеятельности
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского,
г. Брянск, Россия
mrjlshn@rambler.ru

АННОТАЦИЯ: раскрывается сущность профессионально важных качеств, выделены личностные качества в структуре профессионально важных качеств спасателя, приведен опыт формирования профессионально важных качеств обучающихся по направлению подготовки «Техносферная безопасность».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: качества личности, профессиональная подготовка, профессиональное обучение, структура профессионально важных качеств, профессионально важные качества обучающихся по направлению подготовки «Техносферная безопасность»

PERSONAL QUALITIES IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF STUDENTS IN THE FIELD OF TRAINING «TECHNOSPHERE SAFETY»

ALESHINA MARIYA NIKOLAEVNA
senior lecturer
the Department of Life Safety
Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky,
Bryansk, Russia

ABSTRACT: the essence of professionally important qualities is revealed, personal qualities in the structure of professionally important qualities of a lifeguard are highlighted, the experience of forming professionally important qualities of students in the field of training «Technosphere safety» is given.

KEY WORDS: personality qualities, professional training, vocational training, the structure of professionally important qualities, professionally important qualities of students in the field of training «Technosphere safety»

Эффективность и качество профессионального образования обучающихся по направлению подготовки «Техносферная безопасность», а также их последующее профессиональное становление как квалифицированных специалистов во многом определяется не только практической подготовленностью обучающихся к решению комплекса проблем обеспечения безопасности населения и территорий, но и уровнем сформированности профессионально важных качеств.

А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин все профессионально важные качества делят на:

– качества, необходимые для осуществления исполнительной части профессиональной деятельности, такие как: профессиональное мышление, профессиональное самосознание, профессиональные способности, а также другие психологические состояния, функции и процессы;

– качества, относящиеся к мотивационной сфере труда: интересы, мотивы и цели [3, с. 127].

Фундаментом для формирования профессионально важных качеств, определяющих успех в профессиональной деятельности, в процессе профессиональной подготовки служат личные качества, способности, мотивация к деятельности.

Отличительная особенность будущей профессиональной сферы студентов направления подготовки «Техносферная безопасность» – это проведение ава-

рийно-спасательных работ в условиях экстремальных физических и психологических нагрузок. Соответственно у будущих спасателей должны быть сформированы индивидуальные психологические свойства и профессионально личностные качества, которые в дальнейшем помогут им быстро, эффективно, а главное качественно выполнять свои профессиональные обязанности в чрезвычайных ситуациях (ЧС) и экстремальных условиях.

Анализируя условия осуществления профессиональной деятельности спасателей, в структуре их профессионально важных качеств можно выделить такие группы личностных качеств как:

– психологические (особенности памяти, внимания, мышления, воли и самооценки);

– психолого-социальные (коммуникабельность и когнитивный стиль);

– инженерно-психологические качества (состояние опорно-двигательного аппарата);

– волевые качества личности (сила, риск, самообладание, настойчивость, решительность, смелость, упорство и др.);

– личностные особенности (темперамент, характер и др.).

Основными характеристиками внимания являются его устойчивость, объем и переключаемость, именно они способствуют осуществлению контроля состояния и работы технических средств, помогают спасателю удерживать в центре внимания сразу несколько объектов, улавливать и отслеживать малейшие изменения сложившейся обстановки в зоне ЧС.

Реализация в профессиональной деятельности при выполнении аварийно-спасательных и других неотложных работ (АСиДНР) в зоне чрезвычайной ситуации полученного опыта, знаний, умений и навыков способствует память.

Способность спасателя выполнять такие профессиональные задачи, как: принятие тактических решений с учетом изменений оперативной обстановки при проведении аварийно-спасательных работ, прогноз дальнейшего развития и учет вероятности событий, установление причинно-следственных связей и их анализ, определение объема и характера информации и другие, - зависит от качества мышления.

Психолого-социальными профессионально важными качествами определяются способности спасателей к различным взаимоотношениям, так, например, от коммуникабельности зависит способность работать в коллективе, а когнитивного стиля – способность абстрагироваться от внешних раздражителей в процессе решения служебных задач, умение выделять главные особенности в сложившейся экстремальной ситуации, способность принять правильное решение, с учетом объективных данных.

Низкий уровень развития инженерно-психологических качеств, а именно состояние опорно-двигательного аппарата (координация движений, точность и быстрота двигательных реакций), может приводить к невозможности частично или полностью выполнить профессиональные задачи.

Основополагающими волевыми качествами личности являются самообладание, сила, решительность, упорство, смелость, риск. Они помогают спасателю сохранять самообладание в экстремальных условиях, проявлять реши-

тельность, длительное время прилагать усилия, преодолевать трудности при выполнении поставленных задач.

Существенное влияние на осуществление профессиональной деятельности оказывают и личностные особенности, такие как темперамент (скорость, ритм и темп движений, манера общения, мимика, жесты) и характер, а именно такие его черты как: отношение к окружающему миру, к окружающим, к самому себе, к профессиональной деятельности и служебным обязанностям.

Низкий уровень развития профессионально важных личностных качеств приводит к низкой эффективности и результативности выполнения профессиональных обязанностей, расстройству когнитивной деятельности, в том числе неверная оценка ситуации и происходящего, ошибочные решения, страх, неуверенность в успехе, тревожность, потеря волевого контроля за поведением и т. д.

Таким образом, учитывая особенности выполнения профессиональных задач, к профессионально важным качествам личности обучающегося по направлению подготовки «Техносферная безопасность» предъявляются следующие требования: повышенная нервно-психическая устойчивость, достаточно высокий уровень самоконтроля и интеллекта, волевые качества, положительный эмоциональный фон, низкий уровень тревожности, адекватная самооценка, уравновешенность и самообладание, способность вызывать доверие у людей, располагать их к себе.

Формирование и развитие профессионально важных качеств личности происходит в процессе профессиональной подготовки и дальнейшей профессиональной деятельности.

В процессе формирования личности обучающегося по направлению подготовки «Техносферная безопасность» самоактуализация напрямую связана с потребностью в самореализации и раскрытии способностей и возможностей личности, осмыслении и становлении своего «Я» [1, с. 17].

На факультете технологии и дизайна Брянского государственного университета имени академика И. Г. Петровского созданы условия для подготовки компетентного специалиста, ориентированного на непрерывное профессиональное развитие и самосовершенствование. Наиболее значимым фактором личностного и профессионального развития обучающихся по направлению подготовки «Техносферная безопасность» является образовательная среда факультета, которая представляет собой пространство совместной жизнедеятельности студентов, преподавателей и сотрудников факультета и обладает большим педагогическим потенциалом [2, с. 16].

Система профессионального образования по подготовке бакалавров по направлению «Техносферная безопасность» содержит психолого-педагогические мероприятия по развитию профессионально важных личностных качеств, а также обучению приемам их активизации в условиях чрезвычайной ситуации.

На протяжении двадцати лет кафедра безопасности жизнедеятельности факультета технологии и дизайна Брянского государственного университета имени академика И. Г. Петровского (БГУ) взаимодействует с Главным управлением МЧС России по Брянской области. Структурные подразделения Глав-

ного управления МЧС России по Брянской области являются базой для проведения учебных и производственных практик обучающихся по направлению «Техносферная безопасность». Кроме того, одной из форм сотрудничества является привлечение бакалавров и магистров направления «Техносферная безопасность» к участию в соревнованиях по пожарно-прикладному спорту, оказанию первой помощи пострадавшим и др., организуемых МЧС России. Так, например, обучающиеся по направлению подготовки «Техносферная безопасность» ежегодно становятся участниками и призерами регионального этапа Всероссийских соревнований «Человеческий фактор» [4, с. 117].

Сотрудничество с Главным управлением МЧС РФ по Брянской области и его структурными подразделениями позволяет бакалаврам направления подготовки «Техносферная безопасность» принимать участие не только в организации и проведении мероприятий, приуроченных к профессиональным праздникам, таким как «День Гражданской обороны России», «День спасателя РФ», «День пожарной охраны» и других, но и участвовать в тренировках по гражданской обороне, поиску и оказанию первой помощи пострадавшим, тушению пожаров [5, с. 154].

Таким образом, сложившиеся на факультете условия профессиональной подготовки позволяют формировать у обучающихся по направлению подготовки «Техносферная безопасность» профессионально важные качества личности для эффективности и успешности их дальнейшей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Воронин, А. М. Педагогические условия самореализации студентов факультета технологии и дизайна в образовательном процессе вуза / А. М. Воронин, М. Н. Алешина. – Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы подготовки специалиста к профессиональной деятельности в современных условиях : материалы международной научно-практической конференции, Брянск, 03–04 июня 2020 года. – Брянск : Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 2020. – С. 16–22.

2. Воронин, А. М. Роль дизайн-ориентированной образовательной среды в формировании общекультурных и профессиональных компетенций студентов факультета технологии и дизайна / А. М. Воронин, М. Н. Алешина. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы художественного образования : материалы международной научно-практической конференции, Брянск, 06–07 июня 2019 года. – Брянск : Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 2019. – С. 14–20.

3. Деркач, А. А. Психологические факторы эффективности профессиональной деятельности кадров госслужбы / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – Москва : Российская академия государственной службы, 2004. – 342 с. – Текст: непосредственный.

4. Свиридонова, С. В. Формирование навыков оказания первой помощи и психологической поддержки у студентов направления подготовки «техносферная безопасность» / С. В. Свиридонова, М. Н. Алешина, Е. В. Трескунова. – Текст: непосредственный // Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды : материалы Международной научно-практической конференции, Брянск, 25–26 апреля 2018 года. – Брянск : Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 2018. – С. 116-121.

5. Трескунова, Е. В. Роль куратора в формировании общекультурных компетенций бакалавров направления подготовки «техносферная безопасность» / Е. В. Трескунова,

М. Н. Алешина, С. В. Свиридонова. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы художественного образования : материалы международной научно-практической конференции, Брянск, 06–07 июня 2019 года. – Брянск : Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 2019. – С. 152-156.

К содержанию

УДК 159.9
ББК 88.2

ИССЛЕДОВАНИЕ СВОЕОБРАЗИЯ ТИПОВ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ВАЖНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ

БАЛАКШИНА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии и философии
Тверского государственного технического университета, г. Тверь, Россия
balakshina79@mail.ru

АННОТАЦИЯ: статья посвящена вопросам формирования когнитивного стиля и особенностям познавательной активности на этапе профессионального обучения. Перечисляются результаты теоретического обзора психологической литературы по заявленной тематике. Важное место отводится проявлению типов мышления, его творческой направленности, а также специфичности обусловленной влиянием содержания трудовой среды на специалиста. Указывается роль мышления в структуре профессионально важных качеств будущего инженера. Приводятся данные эмпирического исследования специфики мышления студентов технических специальностей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: когнитивный стиль, когнитивные процессы, мышление, образовательная среда

STUDY OF IDENTITY OF TYPES OF THINKING OF STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES AS AN IMPORTANT COMPONENT OF COGNITIVE STYLE

BALAKSHINA ELENA VLADIMIROVNA
ph.d. of Psychological Sciences, Associate Professor
department of Psychology and Philosophy
Tver State Technical University, Tver, Russia

ABSTRACT: the article is devoted to the formation of cognitive style and cognitive activity at the stage of professional training. The results of the theoretical review of psychological literature on the declared topics are listed. An important place is given to the manifestation of the type of thinking, its creative orientation, as well as the specificity due to the influence of the content of the working environment on the specialist. The leading role of thinking in the structure of professional qualities of an engineer is indicated. Data of empirical study of specifics of thinking of students of technical specialties are given.

KEY WORDS: educational environment, cognitive style, cognitive processes, thinking

В настоящее время исследования, раскрывающие особенности проявления когнитивной сферы в разных видах учебной и профессиональной деятельности, представляют особый интерес [6]. В психологической литературе учеными делается акцент на когнитивных стилях, индивидуальных проявлениях познавательной деятельности, вопросах соотношения типов мышления и когнитивно-стилевых характеристиках переработки информации в учебном процессе, а также в профессиональной деятельности (Л. Н. Макарова, Л. В. Мамедова, А. А. Сергиевич, П. П. Хороших, И. А. Шаршов). Тенденция продиктована внедрением современных информационных технологий в образовательную среду, а также необходимостью подготовки специалистов, способных применять творческие, инновационные подходы при решении профессиональных задач практически во всех видах профессий [3].

Когнитивные процессы (познавательные) в структуре психики отвечают за адекватное восприятие и переработку поступающей извне информации [5]. Состав когнитивных процессов представлен памятью, вниманием, восприятием, мышлением, воображением и речью, которые влияют на трансформацию поступающих данных, специфику принятия решений, рациональное познание, самосознание, идеи, желания и управление действиями человека (В. И. Пузько, Ф. Г. Самигулина, К. Д. Феофилатова, А. С. Эльзессер). Функциональная согласованность или несогласованность данных психических явлений оказывают воздействие на адаптацию мышления и поведение (когнитивная гибкость), контроль над деятельностью, логику, способы достижения целей, решение задач [9]. Индивидуальное своеобразие относительно устойчивых черт познавательной активности, ее стратегий называется *когнитивным стилем* [10].

Следует отметить, что важное место в структуре познавательных процессов занимает *мышление*. Изучение основных правил и принципов, которым подчиняется мышление при решении поставленных задач, является приоритетным направлением многих теорий когнитивной психологии [9]. Так, например, Г. Клаусом изучаются стандартные виды интеллектуальной деятельности, обеспечивающие эффективное решение познавательных задач в ситуации неопределенности (восприятие, мышление) [2].

Согласно Р. Л. Солсо мышление участвует в процессе формирования новых мысленных репрезентаций путем трансформации информации вследствие сложного взаимодействия мысленных признаков суждений, абстрагирования, рассуждений, воображения и др. Дж. Гилфордом особое значение предается творческим способностям мышления, проявляющимся в беглости, гибкости, оригинальности, детальности при разработках проектов (дивергентное мышление) [3].

Опора на опыт отечественных и зарубежных ученых может способствовать раскрытию тонкостей проявления познавательной активности на примере конкретной специальности, что позволит установить существенные признаки когнитивного стиля и профессионального мышления [11]. В совокупности результаты приведенных наработок в изучаемой нами предметной области создают основу для повышения качества образования в контексте профотбора и при подготовке обучающегося к самостоятельной трудовой активности.

Обращаясь к инженерной деятельности, как одного из видов технической деятельности, следует отметить, что творческий компонент мышления выступает его характерной чертой [7; 8]. В традиционных видах инженерной деятельности (конструирование, проектирование, изобретательство) способность создавать нечто принципиально новое или модернизировать уже старые идеи становится фактором эффективности труда и профессиональной успешности (М. Ф. Галиханов, В. В. Кондратьев, Л. С. Мовсесян, А. Ю. Рожик, С. В. Юшко). Рациональность, логичность, и техническая направленность мышления это главные профессионально важные качества инженера, которые представлены в профессиограммах инженерных профессий и возглавляют перечень ПВК [12]. Обладание высоким уровнем развитости указанных характеристик в дальнейшем обеспечивают надежную реализацию трудовых функций инженером [4].

Изучение устойчивых характеристик когнитивного стиля мышления у представителей определенной профессиональной общности на этапе обучения позволяет выявить уникальные процессуальные особенности умственных способностей, их уникальность и своеобразие присущее специалистам данного профиля [1]. Включение данных о специфике познавательной активности работающих профессионалов позволит описать этот процесс в динамике [10].

Психодиагностическое исследование особенностей мышления будущих инженерных кадров проводилось на базе Тверского государственного технического университета. Эмпирическую выборку составили студенты строительного и информационного факультетов в количестве 144 чел. (возраст от 18 до 21 год.). В качестве основного инструментария выступили две методики: определение технической направленности мышления (тест Беннета) и диагностика типов мышления (Г. В Резапкина). Обработка полученных результатов проводилась посредством применения программы SPSS-18.

Согласно полученным данным преобладающим типом мышления у диагностируемого контингента является предметно-действенное и наглядно-образное (рис. 1). В пределах нормы, но не в высоких значениях находятся словесно-логическое и абстрактно-символическое мышления. Такая направленность мыслительной деятельности, как способность к нестандартному мышлению, развита на уровне выше среднего.

Выявленная особенность, которая выражена в доминировании двух типов мышления у студенческого контингента, свидетельствует о его синтетической направленности. Это обусловлено необходимостью усвоения профессиональных знаний через непосредственное взаимодействие с предметами будущей производственной среды (аппараты, станки, компьютерная техника и др.) на практических занятиях и производственных практиках, где происходит закрепление теоретического материала. Указанные условия становятся факторами успешного вхождения в трудовую среду.

Креативность выражена в способности опираться на образы и представления при реализации на бумаге инженерных проектов, например, в строительной сфере – разработок архитектора. Следует отметить, что максимальный уровень креативности, согласно ключу методики, составляет 8 баллов. Яркая выраженность творческого начала возможна при их непосредственном участии в

технических разработках и внимании преподавательского состава к проявлению инициативности.

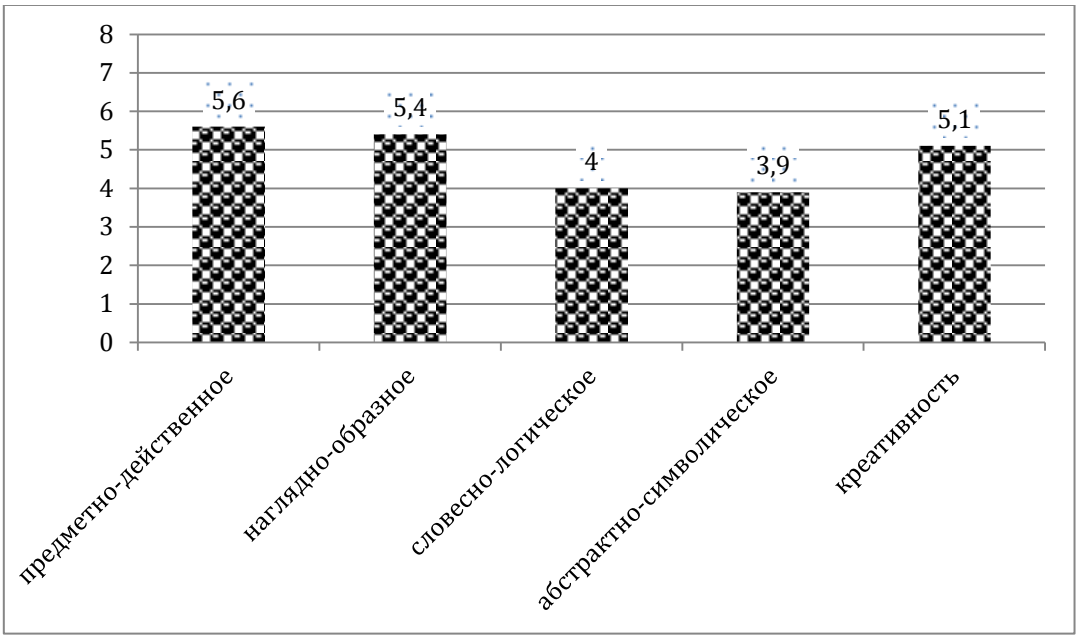


Рис. 1. Профиль выраженности типов мышления
у студентов инженерных специальностей

Результаты исследования сформированности технических способностей у студентов также вызывают интерес. Общий групповой результат соответствует высокому уровню (51,6 баллов). Обработка эмпирического материала показала, что данная тенденция характерна и для юношей, и для девушек. Процент респондентов, продемонстрировавших низкие результаты, незначителен. Технические способности – это один из ведущих критериев, свидетельствующий о наличии понимания у будущих специалистов предметной области соответствующей профессии.

Выявленные специфические особенности мышления студентов технических специальностей указывают на то, что преобразование и трансформация информации происходит посредством восприятия материала в виде схем, диаграмм, отвлеченными символами, а также логических конструкций. Подробное раскрытие индивидуальных особенностей когнитивного стиля и познавательной активности требует дополнительного исследования общих характеристик внимания и памяти.

Таким образом, период обучения в высшем учебном заведении является важным этапом для подготовки специалиста. Активный этап предподготовки находит свое отражение в качестве усваиваемых дисциплин, приобретения комплекса специализированных знаний и навыков, в проявлении своеобразия инженерного мышления, в наращивании особой структуры профессионально значимых качеств. Перечисленные факторы в совокупности с осознанным выбором обучаться на выбранном направлении становятся гарантом легкой адаптации к особенностям организации процесса обучения и будут поддерживать

высокий уровень мотивации к обучению, что также является важной основой профессиональной надежности.

Список использованных источников

1. Андронов, В. П. Типы и основные компоненты профессионального мышления специалиста / В. П. Андронов. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2014. – № 1. – С. 77–82.

2. Ильин, Г. Л. Об особенностях развития современного мышления / Г. Л. Ильин. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2013. – № 1. – С. 10–21.

3. Макарова, Л. Н. Индивидуальные познавательные стили и критическое мышление студентов: вопрос соотношения / Л. Н. Макарова, И. А. Шаршов // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – Том 9. – № 12. – С. 311–316.

4. Мовсесян, Л. С. Психологические особенности профессиональной деятельности инженеров / Л. С. Мовсесян. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной науки. – 2011. – № 17–2. – С. 67–74.

5. Мамедова, Л. В. Современные особенности изучения когнитивных стилей / Л. В. Мамедова, А. А. Сергиевич, П. П. Хороших. – Текст : непосредственный // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – Том 5. – № 2 (15). – С. 242–245.

6. Пузько, В. И. Методика «Шкалы когнитивных стилей» в формировании рефлексивной позиции студентов / В. И. Пузько, А. С. Эльзессер. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2 (63). – С. 295–300.

7. Рожик, А. Ю. Оценка начального уровня сформированности инженерного мышления / А. Ю. Рожик. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2018. – Том 10. – № 3. – С. 85–94.

8. Рожик, А. Ю. Креативная составляющая инженерного мышления: теоретическое и экспериментальное исследования / А. Ю. Рожик. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2018. – Том 10. – № 2. – С. 89–108.

9. Самигулина, Ф. Г. Когнитивные стили мышления и стратегии дефинированияв онтогенезе: психолингвистический аспект / Ф. Г. Самигулина. – Текст : непосредственный // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. – 2015. – № 4. – С. 169–179.

10. Семерей, А. В. К вопросу о классификации видов мышления человека / А. В. Семерей. – Текст : непосредственный // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Венадского. Серия: Философия. Политология. Культурология. –2015. – Том 1 (67). – № 1. – С. 156–153.

11. Феофилатова, К. Д. Диагностический инструментарий исследования когнитивных стилей / К. Д. Феофилатова. – Текст : непосредственный // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2017. – № 8. – С. 45–48.

12. Юшко, С. В. Интегративная подготовка будущих инженеров к инновационной деятельности для постиндустриальной экономики / С. В. Юшко, М. Ф. Галиханов, В. В. Кондратьев. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2019. – Том 28. – № 1. – С. 123.

К содержанию

УДК 159.9(045)
ББК 88.5

ЭМПАТИЯ ПРИ РАЗЛИЧНОМ СТИЛЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

ГЕРАСИМОВА ОКСАНА ИГОРЕВНА
студентка факультета психологии и дефектологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
31051980nata@mail.ru

АННОТАЦИЯ: статья раскрывает развитие эмпатии в школьном возрасте, определяются ключевые аспекты ее проявления у подростков при различных стилях семейного воспитания. Внимание уделено характеристике эмпирических данных, которые помогают выделить основные выводы работы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмпатия, школьники, стиль семейного воспитания, демократический стиль, авторитарный стиль, либеральный стиль

EMPATHY IN DIFFERENT STYLES OF FAMILY EDUCATION AT SCHOOL AGE

GERASIMOVA OKSANA IGOREVNA
student of the Faculty of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article reveals the development of empathy at school age, defines the key aspects of its manifestation in children with different styles of family education. Much attention is paid to the characteristics of the data obtained in the course of empirical research, which help to highlight the main provisions of the work.

KEY WORDS: empathy, schoolchildren, the style of family education, democratic style, authoritarian style, liberal style

Изучение эмпатии занимает важное место как в психологической, так и в педагогической науке. Данное чувство современному человеку необходимо, так как оно позволяет чувствовать переживания другого, своевременно оказать помощь, быть рядом с близкими, когда им нужна поддержка. Работ, посвященных сущности, проявлению и развитию эмпатии немало. Рассмотрим, к чему в настоящее время пришли ученые.

В рамках исследований М. А. Звенигородской эмпатия рассматривается через три составляющие, которые помогают узнать и проникнуться к другим людям: когнитивные, эмоционально-личностные, поведенческие характеристики личности [2, с. 244].

Иной точки зрения придерживается С. Л. Рубинштейн, который рассматривает эмпатию как компонент «любви» людей к друг другу, эмоционально ориентированное на окружающих [5, с. 250].

Эмпатия, действительно, является чувством, длительным переживанием, проявляющееся через сопереживание другого человека. Это сложное чувство, которое имеет социальную природу и развивается в детском возрасте. Яркое выражение или отсутствие эмпатии можно обнаружить в подростковом возрасте [3; 6; 8].

Подростковый возраст является периодом, завершающим детство. В это время в сознание личности приходит понимание «взрослости», ее ответственности и в то же время привлекательности.

У подростков имеются такие особенности как «идентификациия» и «спутанность ролей», что дает неустойчивость эмоций в поведении. В данный период очень важным является приобщение к образцам поведения, которые важны для детей подросткового возраста и окружающих его людей [1, с. 150].

М. А. Кырова и Е. А. Кувалдина указывают, что в это время происходит не просто физическое развитие индивида, а интенсивный рост личности и моральной силы. Подросток пытается понять других людей и строить дружеские связи. Эмпатия – одна из необходимых составляющих для построения отношений между людьми, познанию этих отношений [3, с. 36].

С. М. Ситяева в своей работе представляет следующее описание подростков с разным уровнем развитости эмпатии:

– для подростков с высоким уровнем характерна низкая конфликтность, адекватный уровень самооценки, но дети могут расстраиваться, если им не будет высказано одобрение как со стороны семьи, так и ближайшего окружения [6, с. 152];

– для подростков с низким уровнем тяжело вступать в новые межличностные отношения и им тяжело дается смена окружающей обстановки. Детям данной категории тяжело понять человека и его поступки, для них все действия собеседника непонятны [7, с. 423].

Большую роль в развитии эмпатии у школьников играет семья, отношения между членами семьи и стиль семейного воспитания. Взрослея, дети-подростки начинают смотреть на своих родителей иначе, меняются их приоритеты и характер межличностных отношений [4, с. 20].

Отношения между детьми и родителями поднимаются на новую ступень. Родители являются для подростков равноправными партнерами по общению и деятельности. В этих формах активности отрабатывается эмпатийная способность, и подростки начинают понимать социальный статус отца, матери, других членов семьи. Им небезразлична их семья, не смотря на различные отношения внутри ее. Это и есть проявление эмпатии, которое формируется изначально в семье. Если в семье с детства присутствует эмпатийное поведение родителей друг к другу и к нему самому, то и в нем будет развиваться это чувство [4, с. 22].

В своих работах А. П. Петровский выделяет несколько стилей взаимодействия семьи с детьми: авторитарный стиль, автократичный стиль, эгалитарный стиль, разрешающий стиль, демократичный стиль, попустительский стиль, игнорирующий стиль [4, с. 35].

Стиль семейного воспитания в подростковом возрасте играет важную роль в психическом и личностном развитии детей. К примеру, успешность и адаптация в учебной деятельности ребенка будет выше, если в семье будут преобладать такие стили воспитания, как демократический, пояснительный и содействующий.

В своем эмпирическом исследовании мы решили изучить и развитость эмпатии подростков при разном стиле их семейного воспитания.

Эмпирическое исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ города Саранска. В нем приняло участие 30 детей подросткового возраста, а также их родители.

В ходе опроса респондентов применялись следующие диагностические методики: «Какой у вас стиль общения и воспитания?» (модификация теста Р. В. Овчаровой), «Эмоциональная эмпатия» (В. В. Бойко) и методика диагностики уровня эмпатических способностей (В. В. Бойко). Математическая обработка данных стиля семейного воспитания и уровня эмпатии осуществлялась с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса.

Рассмотрим эмпирические результаты, которые в итоге были получены.

Результаты исследования стиля воспитания:

– у 46,6 % родителей доминирующим стилем воспитания является демократический. Характеризуя данную группу испытуемых, можно отметить следующее: они способны считаться с позицией своего ребенка, настроены на конструктивное общение, адекватное решение задач и вопросов воспитания;

– у 23,4 % родителей отмечается либеральный стиль, характеризующийся отсутствием желания участвовать в воспитательном процессе своего ребенка. По мнению данной категории респондентов, заниматься данным вопросом должны педагоги с соответствующими знаниями;

– у 30 % родителей доминирует авторитарный стиль семейного воспитания. При данном стиле для родителей существует лишь их мнение, желания и предпочтения детей не учитываются. В разговоре присутствуют угрозы, условия, при этом дети чувствуют себя ненужными.

Результаты по методике «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко) дают нам понять о каналах эмпатии. Рассмотрим их:

– низкий уровень преобладает у школьников по «интуитивному каналу эмпатии» (46,6 %) и «проникающей способности в эмпатии» (43,3 %). Школьники данной группы не способны чувствовать поведение другого человека, учитывая свой опыт. В процессе взаимодействия с другими людьми у них присутствует атмосфера напряженности, неестественности, что препятствует раскрытию и эмпатическому постижению;

– средний уровень преобладает у школьников по «рациональному каналу эмпатии» (43,3 %), «эмоциональному каналу эмпатии» (46,6 %), по шкале «установки, способствующие эмпатии» (46,6 %) и «идентификации в эмпатии» (53,3 %). К учащимся данной категории можно отнести подростков, чьи мыслительные процессы направлены на других людей, на их самочувствие, проблемы. У небольшой группы испытуемых показатели по исследуемым шкалам имеются высокие значения.

Анализируя общий уровень развития эмпатии, можно отметить, что у большинства испытуемых отмечается средний уровень развития 46,6 % (14 человек), высокий уровень отмечается у 16,7 % (5 человек), низкий у 36,7 % (11 человек).

Анализ результатов исследования эмпатии школьников продолжим их рассматривать по методике «Эмоциональная эмпатия» (В. В. Бойко). В итоге нами были получены следующие данные по уровню развития эмпатии: большинство испытуемых имеет средний уровень развитости данного показателя – 46,6 %, для 36,7 % школьников характерен низкий уровень и 16,7 % обладают высоким уровнем.

Ниже представим сравнительную таблицу стилей семейного воспитания и видов (уровней) эмпатии школьников (см. табл. 1).

Таблица 1

Сравнительная таблица изучения стилей семейного воспитания и эмпатии школьников

Стиль семейного воспитания / Вид эмпатии (уровень)		**«Демократический»**	**«Авторитарный»**	**«Либеральный»**
Рациональный канал эмпатии	высокий	6 (20%)	0 (0%)	0 (0%)
	средний	8 (26,6%)	1 (3,4%)	4 (13,4%)
	низкий	0(0%)	8 (26,6%)	3 (10%)
Эмоциональный канал эмпатии	высокий	4 (13,4%)	0 (0%)	0 (0%)
	средний	10 (33,2%)	0 (0%)	4 (13,4%)
	низкий	0(0%)	9(30%)	3 (10%)
Интуитивный канал эмпатии	высокий	5 (16,7 %)	0 (0%)	0 (0%)
	средний	9 (30%)	0 (0%)	2 (6,6%)
	низкий	0(0%)	9(30%)	5 (16,7 %)
Установки, способствующие / препятствующие эмпатии	высокий	6 (20 %)	0 (0%)	0 (0%)
	средний	8 (26,6%)	0 (0%)	6 (20%)
	низкий	0(0%)	9(30%)	1 (3,4%)
Проникающая способность в эмпатии	высокий	4 (13,4%)	0 (0%)	0 (0%)
	средний	10 (33,2%)	0 (0%)	3 (10%)
	низкий	0(0%)	9(30%)	4 (13,4%)
Идентификация в эмпатии	высокий	3(10%)	0 (0%)	0 (0%)
	средний	11 (36,7%)	0 (0%)	5 (16,7%)
	низкий	0(0%)	9(30%)	2 (6,6%)
Общий уровень эмпатии	высокий	5 (16,7 %)	0 (0%)	0 (0%)
	средний	9 (30%)	0 (0%)	5 (16,7%)
	низкий	0(0%)	9(30%)	2 (6,6%)

Исходя из сравнительной характеристики стилей семейного воспитания и видов (уровней) эмпатии школьников (см. табл. 1), было выявлено следующее:

– при стиле родительского воспитания «демократический» у большинства школьников преобладает средний уровень эмпатии, как общей, так и отдельных

ее видов; высокий уровень диагностирован у 16,7 % учеников по общему уровню эмпатии и интуитивному типу эмпатии, 20 % респондентов с высоким уровнем рационального типа эмпатии и установок способствующих эмпатии; 13,4 % подростков с эмоциональным типом эмпатии и проникающей способностью в эмпатии; 10 % испытуемым характерен высокий уровень идентификации в эмпатии при данном стиле родительского воспитания;

– при стиле родительского воспитания «авторитарный» 30 % подросткам характерен низкий уровень общей эмпатии и ее видов, лишь 26,6 % испытуемых имеют низкий уровень и 3,4 % средний уровень рационального типа эмпатии;

– при стиле родительского воспитания «либеральный» у 13,4 % испытуемых был выявлен средний уровень рационального, эмоционального каналов эмпатии; 10 % подросткам присущ низкий уровень рационального, эмоционального каналов эмпатии; 6,6 % респондентов имеют средний и 16,7 % низкий уровни интуитивного канала эмпатии; для 6,6 % подростков характерен низкий уровень развитости общего показателя эмпатии и идентификации в эмпатии, 16,7 % испытуемым присущ средний уровень развитости по данным показателям.

Сравнение показателей стиля семейного воспитания с эмпатией школьников осуществлялось с помощью Н-критерия Крускала-Уоллиса. Полученные эмпирические значения ($Н_{эмп.}$ = 33,6**), ($Н_{эмп.}$ = 32,5**), ($Н_{эмп.}$ = 35,9**), ($Н_{эмп.}$ = 30,1**), ($Н_{эмп.}$ = 35,8**), ($Н_{эмп.}$ = 32,5**),($Н_{эмп.}$ = 34,3**), что свидетельствует о наличии достоверной разницы средних значений на однопроцентном уровне значимости ($p \leq 0,01$).

Исходя из результатов исследования, были сформированы следующие выводы: при стиле родительского воспитания «демократический» у большинства школьников преобладает средний и высокий уровни эмпатии; при стиле родительского воспитания «авторитарный» у подростков преобладает низкий уровень эмпатии; при стиле родительского воспитания «либеральный» у испытуемых был выявлен средний и низкий уровни эмпатии.

Список использованных источников

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – Москва : Юрайт, 2012. – 811 с. – ISBN 978-5-9916-2093-2. – Текст : непосредственный.

2. Звенигородская, М. А. Значимость феномена эмпатии в современном обществе / М. А. Звенигородская. – Текст : электронный // Молодой ученый. –2019. – № 12 (250). – С. 244–247. – URL: https://moluch.ru/archive/250/57432/ (дата обращения: 08.12.2021).

3. Кырова, М. А. Особенности эмпатии у современных подростков / М. А. Кырова, Е. А. Кувалдина. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Том 32. – С. 36–40. – URL: http://e-koncept.ru/2015/95544.htm (дата обращения: 23.12.2021).

4. Петровский, А. В. Дети и тактика семейного воспитания / А. В. Петровский. – Москва : Юрайт, 2018. – 63 с. – Текст : непосредственный.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Учпедгиз, 2016. – 705 с. – ISBN 978-5-459-01141-8. – Текст : непосредственный.

6. Ситяева, С. М. Психологические особенности эмпатии подростков / С. М. Ситяева. – Текст : непосредственный // Амурский научный вестник. – 2013. – № 3. – С. 151–158.
7. Худаева, М. Ю. Влияние эмпатии на поведение подростков в ситуациях фрустрации / М. Ю. Худаева. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2017. – № 11 (145). – С. 423–426. – URL: https://moluch.ru/archive/145/40739/ (дата обращения: 23.12.2021).
8. Яшкова, А. Н. Агрессия и эмпатия подростков / А. Н. Яшкова, К. А. Милаева. – Текст : электронный // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии: сборник научныхтрудов; Саранск, 2020. – С. 82–87. – 1 CD. – ISBN 978-5-81561275-4.

К содержанию

УДК 378.4
ББК 74.58

ОТДЫХ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ К ВЗРОСЛОЙ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

ЕФРЕМОВА ПОЛИНА АЛЕКСЕЕВНА
студентка
Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург, Россия
efremovapolina450@gmail.com

ЕЛМАНОВА ВАЛЕНТИНА НИКОЛАЕВНА
студентка
Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург, Россия
elmanova.valusha@mail.ru

АННОТАЦИЯ: авторы в статье описывают особенности вузовского обучения, подробно описывают характеристики студенчества. В данной статье приводятся отличия вузовского обучения от школьного, делается акцент на иногородних студентах. В статье описывается необходимость отдыха от учебной и научной деятельности. В конце статьи авторы делают вывод и предлагают общие рекомендации студентам по проведению и организации отдыха.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: отдых; студенты; молодежь; обучение; адаптация; организация времени; взрослая жизнь

REST FOR UNIVERSITY STUDENTS AS A MEANS OF ADAPTATION TO ADULT AND INDEPENDENT LIFE

EFREMOVA POLINA ALEKSEEVNA
student
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

ELMANOVA VALENTINA NIKOLAEVNA
student
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia

ABSTRACT: the authors in the article describe the features of university education, describe in detail the characteristics of students. This article presents the differences between university education and school education, the emphasis is on nonresident students. The article describes the need for rest from educational and scientific activities. At the end of the article, the authors draw a conclusion and offer general recommendations to students on the conduct and organization of recreation.

KEY WORDS: rest; students; youth; education; adaptation; organization of time; adulthood

Студенты чаще всего молодые люди, выбирающие определенную профессию и решившие осваивать ее, обучаясь в Высшем учебном заведении, сокращенно в вузе. Выбор профессии и ее освоение тяжелый физический и умственный труд.

Абитуриенту перед выбором направления, в котором он хочет развиваться, необходимо взвесить свои силы и способности, хорошо все обдумать и понять, насколько для него, а не для окружения это важно, ведь выбор профессии должен быть максимально самостоятельным. Обучение в вузе требует больших затрат внутренних, психологических, материальных, интеллектуальных ресурсов, которые необходимо пополнять, чтобы избежать потери интереса к своей деятельности и других негативных последствий [1, с. 27]. Пополнять внутренние ресурсы можно по-разному, такими способами восстановления могут являться передышки в работе и выполнении заданий и полноценный отдых, на который можно выделить от нескольких часов до нескольких дней.

Подготовка к студенческой жизни, чаще всего однобока и предполагает работу с репетиторами, расширение знаний, изучение научной литературы, заучивание научных терминов, изучение и периодическое просматривание сайтов вузов, малое количество студентов заранее готовиться к жизни в общежитии или изучает маршрут до учебного корпуса, также студентов меньше всего интересует на начальном этапе обучения расположение развлекательных и торговых центров в близи образовательной организации, наличие кружков и творческих объединений в самом вузе.

Каждый абитуриент, как и их родители, в основном думает только о двух вещах, во-первых, о самом поступлении, так как поступление для многих является одной из главных целей в жизни, во-вторых об успешном обучении в стенах Высшего учебного заведения, некоторые даже размышляют о получении красного диплома. Получение высшего образования считается престижным и ценится, особенно старшим поколением, так как они видят в нем стабильность в плане дохода и рабочего места, успокаивая себя, что их ребенок выйдет в люди и чего-нибудь добьется, упуская из виду переживания, трудности, психологические проблемы, возникшие у их ребенка при выборе профессии и на этапе ее освоения.

Многих пугает сложность обучения, строгость педагогического состава, престижность образовательной организации и большой конкурс на место. Частые переживания из-за этих причин могут привести к бессонницам, потере ап-

петита, бледности кожи или наоборот покраснениям и высыпаниям, а также к отстраненности и нежеланию куда-либо поступать вообще.

Все информирующие видео, а также выездные лекции, экскурсии, памятки и буклеты ориентированы по своему содержанию в большей части на рейтинг, уровень и качество предоставляемых знаний, продвигая и рассказывая только про учебную и научную работу вуза, отодвигая на второй план спортивные и творческие мероприятия, специально организуемые для студентов, нередко студентами старших курсов.

Студенты, обучаясь в вузе, не только ходят на лекции, готовятся к семинарским и практическим занятиям, решают экзаменационные билеты, посещают различные организации в рамках практики, но и пробуют себя в различных мероприятиях, которые не касаются учебной деятельности [8, с. 364]. В период обучения в вузе молодые люди, полные энергии и энтузиазма, часто посещают творческие объединения, спортивные секции, различные форумы, лектории, мастер-классы [5, с. 45].

Поступившие студенты сталкиваются больше не с учебными трудностями, хотя они тоже присутствуют, так как уровень знаний и интеллектуальные способности у всех разные, а уровень обучения выше, а с трудностями адаптации в стенах вуза и ко взрослой и самостоятельной жизни [10, с. 357]. Адаптация − это своего рода приспособление к новым условиям, на которое нужно время, обычно адаптация занимает от одного месяца до полугода, и протекать может, как эмоционально с сильными переживаниями, так и спокойно, сдержано. Вопросы адаптации студентов к обучению в вузе и самостоятельной жизни поднимаются в психологических, социальных и медицинских научных работах, так как эффективность подготовки будущих специалистов напрямую зависит от их адаптации и влияет на развитие государства. На сегодняшний день большинство студентов подходят к выбору профессии довольно безответственно, не учитывая свои способности, склонности и интересы. Помимо обучения студенты включаются в различные виды деятельностей, которые требуют от них принятие самостоятельного решения, быстрой ориентации в новых условиях, преодоления трудностей, которые ранее не возникали [4, с. 170].

Адаптация длится дольше у девушек, так как им сложно вдали от дома, без мамы, с которой у них есть особая эмоциональная связь, им тяжелее привыкнуть к условиям общежития, смириться с тем, что не все поддерживают порядок и чистоту, они не все могут перевести в шутку, как это делают юноши. Юноши же чаще всего не испытывают сильной привязанности к дому, способны самостоятельно решать проблемы, чаще всего имеют опыт в устройстве на работу и поиске подработки, не переживают из-за неудач в учебе и быстрее находят друзей. Студенты, имеющие проблемы со зрением, слухом и речью, испытывают сложности психофизиологической адаптации и требуют определенных приспособлений и обозначений. Таким образом, на продолжительность адаптации влияет пол, возраст, особенности здоровья, развитие определенных личностных качеств, заинтересованность в обучении, настрой окружающих в сторону студента, привязанность к родным и дому [6, с. 146].

Многим студентам сложно перестроиться, ведь обучение в школе и в вузе серьезно отличается, и отличие не только в уровне предлагаемых знаний. Так,

школа в большинстве случаев находится в одном районе или совсем рядом с домом и приставляет собой одно или два, но рядом стоявших здания с внутренними соединениями и переходами, а не большое количество корпусов, расположенных по всему городу, к которым нужно долго добираться на метро, автобусах или такси. Возвращаясь домой со школы, можно отдохнуть, поесть, спокойно переодеться, пообщаться с родными, поделиться с ними переживаниями или планами на будущее, иногородним же студентам или студентам из этого же города, живущим в общежитии, приходится самостоятельно готовить, убираться, планировать свое время, рассчитывать деньги на проезд и еду, платить за комнату или квартиру, заполнять документацию [9, с. 39].

Вуз может находиться за тысячи километров от родного дома, а значит молодому человеку, первокурснику особенно, необходимо самостоятельно устраивать свою жизнь, планировать свой день, распределяя время на выполнения заданий и отдых, и создавать комфортные условия проживания.

О студентах часто говорят, что они «вечно голодные», «бедные», про студенческую жизнь снимают смешные видеоролики и даже молодежные фильмы, сериалы. Но чаще всего студенты сами виноваты в том, что у них не осталось или осталось мало денег, в том, что нет сытного ужина или горячего обеда и в других нелепых и смешных ситуациях, так как не до конца понимают, как экономить, как беречь деньги и как распоряжаться временем, чтобы все успевать и не вредить учебе и своему здоровью. Возможно, определенная часть студенческой молодежи не умеет распоряжаться деньгами, которые получают в виде небольшой стипендии или от родителей, не понимают важность самоорганизации и дисциплинированности и возможно определенные личностные качества не до конца развиты и находятся на низком или среднем уровне развития.

Студенты погружены в учебу, выполняют большое количество заданий, решают кейсы, разбирают проблемные ситуации, пишут и публикуют научные статьи, заполняют отчетную документацию, тратят много времени на занятия и выполнения заданий дома, поэтому в определенные временные промежутки им нужен отдых или смена деятельности [2, с. 80].

Молодые люди стремятся обзавестись новыми интересными знакомствами, погулять, отдохнуть, сходить в кино, в кафе, есть молодежь, которая интересуется искусством и в свободное время посещает театры, выставки, музеи [7, с. 38].

Отдых бывает абсолютно разным, это могут быть и спортивные мероприятия, и посещение профессиональных мастер-классов, и отдых в виде туристических походов, медитация, расслабление в бассейне, отдыха дома с родными или в одиночестве, каждый выбирает тот отдых, который ему по душе и который позволяет набраться сил и энергии для дальнейшей продуктивной работы.

Чтобы отдых был качественным, его необходимо спланировать и организовать, то есть подсчитать нужную сумму денег, которую придется потратить, найти интересное место, в котором можно развлечься и отдохнуть от пар и занятий в компании друзей, не обязательно из числа одногруппников или одногруппниц, выбрать удобное для всех время, и учесть главное условие, отдых и веселое времяпровождение не должно мешать учебе, здесь лучше всего руководствоваться русской пословицей «Делу время, а потехе час». Обучающимся

необходимо понимать, что недобросовестное и безответственное отношение к учебе, может привести к некачественному освоению будущей профессии и не позволит стать успешными в профессиональной деятельности [3, с. 73].

Отдых бывает не только коллективный, чтобы отдыхнуть, некоторым молодым людям достаточно пледа, горячего чая, например, с мятой, одиночества, спокойной музыки, и определенной погоды за окном. Но такой отдых не должен вредить режиму дня и его необходимо чередовать с активным времяпровождением, например, пробежками или прогулками по парку, он не должен быть слишком продолжительным, так как постоянная отстраненность и желание побыть одному, могут помещать сформировать новые социальные связи и найти одногруппников, с которыми в дальнейшем можно будет делать групповые проекты или выполнять совместные задания.

Планируя отдых или непосредственно отдыхая, студент знакомится с новыми интересными людьми, обсуждает политические, общественнозначемые темы, пробует себя в разных видах деятельности, получает новые знания, умения, навыки, перебарывает свое стеснение или страх, видит и сравнивает цены на определенный продукт или товар, пробует торговаться, изучает город и его окрестности, выделяет определенный промежуток времени, который он может посветить отдыху.

Отдых студента – это возможность расслабиться, снять эмоциональное напряжение, посвятить время любимому делу, данный процесс может протекать по-разному и укладываться в различные временные рамки: от нескольких часов до нескольких дней, требующий предварительной подготовки, организации и продумывания плана действия.

Рекомендации студентам по проведению и организации отдыха можно предложить следующие:

1. Студентам необходимо планировать организацию своего отдыха за несколько дней, желательно за неделю, это позволит избежать неловких ситуаций и сократит риск неожиданно возникших трудностей, которые могут сорвать отдых.

2. Необходимо понимать, что отдых не всегда представляет из себя масштабное мероприятие или поездку, нужно учиться расслабляться даже в домашней обстановке.

3. Можно делать чек-листы, на которых галочками в специально подготовленных квадратиках, напротив последовательных действий отмечать, как идет подготовка. Есть также приложения с такими функциями, их тоже можно установить на телефон или планшет и пользоваться.

4. После отдыха лучше всего мысленно пережить, обсудить приятные моменты или записать их в дневник или ежедневник, чтобы сохранить приятные воспоминания.

5. Студентам необходимо помнить, что учебно-профессиональная деятельность для них важна и отдых не должен им мешать в освоении будущей профессии, а наоборот помогать, пополняя их жизненные ресурсы.

Подводя итоги можно сказать, что отдых − это не просто средство для расслабления и восстановления сил, но и возможность адаптироваться к взрослой жизни, принимая самостоятельные решения и организовывая свое время.

Список использованных источников

1. Абдиева, Г. И. Юношеский возраст как период личностно-профессионального самоопределения и становления / Г. И. Абдиева. – Текст : непосредственный // Глобус. – 2021. – №2 (59). – С. 26–28.

2. Батова, Е. А. Досуг в жизни студентов медицинского института / Е. А. Батова, И. В. Маков. – Текст : непосредственный // Наука-2020. – 2019. – № 5 (30). – С. 80–83.

3. Гурьев, С. В. Проблема социальных способов воздействия на организацию рационального режима труда и отдыха студентов / С. В. Гурьев. – Текст : непосредственный // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2019. – № 1 (12). – С. 69–83.

4. Дагба, Е. М. Адаптация студентов в мегаполисе / Е. М. Дагба. – Текст : непосредственный // Новые исследования Тувы. – 2020. – № 1 (13). – С. 170–173.

5. Ермакова, Е. Г. Студенческие отряды и их роль в студенческой жизни / Е. Г. Ермакова. – Текст : непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 5–1. – С. 45–47.

6. Ефанов, А. М. Особенности психофизиологической адаптации у студентов / А. М. Ефанов, О. Л. Ляхова, А. А. Анашкина. – Текст : непосредственный // Наука-2020. – 2019. – № 11 (36). – С. 144–152.

7.Тишков, Д. С. Влияние отношений преподаватель-студент и студент-студент на социальную вовлеченность учащихся / Д. С. Тишков. – Текст : непосредственный // Карельский научный журнал. – 2020. – № 1 (30). – С. 37–39.

8. Шаров, А. А. Представление о социальной активности студентов вуза / А. А. Шаров. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – № 4. – С. 364–367.

9. Шилова, Н. П. Этапы взросления в российской современной культуре / Н. П. Шилова, А. К. Владыко. – Текст : непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 82. – С. 37–53.

10. Широкова, Е. А. Адаптивные способности в поддержке качества жизни студентов вуза / Е. А. Широкова, В. С. Макеева, Д. В. Осипов. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 357–359.

К содержанию

УДК 37.014
ББК 74.6

КЫРГЫЗСКИЕ НАРОДНЫЕ СКАЗКИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

ЖОРОЕВА АЙНУРА РАХМАНОВНА,
преподаватель
педагогического колледжа
Ошского гуманитарно-педагогического университета, г. Ош, Кыргызстан
rahmanovva73@gmail.com

АННОТАЦИЯ: в данной статье подрастающее поколение воспитывается через открытие концепта «Человек» в кыргызских народных сказках через эмоционально выразительные слова, то есть через использование языковых средств и изучение некоторых особенностей их употребления.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: воспитание подрастающего поколения, кыргызские народные сказки, языковые средства

KYRGYZ FOLK TALES AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF YOUNGER GENERATION

ZHOROEVA AINURA RAKHMANOVNA
Teacher of the Pedagogical College
Osh Humanitarian and Pedagogical Institute, Osh, Kyrgyz Republic

ABSTRACT: in this article, the younger generation is brought up through the discovery of the concept of «Man» in Kyrgyz folk tales through emotionally expressive words, that is, through the use of linguistic means and the study of some features of their use.

KEY WORDS: education of the younger generation, Kyrgyz folk tales, the use of language tools

С исторических времен традиционно-педагогическая культура кыргызского народа, как и народов мира, формировалась и развивалась на основе народной педагогики, т. е. на сочетании педагогических идей и исторического воспитания. Она спокон веков сохранилась в фольклоре, традициях, обычаях, обрядах, играх, этнографических, исторических и археологических материалах народов. По мнению И. Б. Бекбоева «Этнопедагогика – это изучение способов определения содержания обучения и воспитания в соответствии с требованиями современных моделей народной педагогики» [1, с. 3]. Неоценимая роль в сохранении и развитии этих педагогических моделей, а именно культурного наследия, принадлежит самим людям. Поэтому, в данной статье сделана попытка акцентировать внимание на понятии или концепта «Человек» в кыргызских народных сказках, на обнаружении образов посредством эмоционально-выразительных слов, то есть на выражении языковыми средствами, и некоторых особенностях его использования.

Все мы знаем, что концепция – это элемент мышления. С этой точки зрения, это определенно ментальная единица. Потому что понятие является основным компонентом памяти и живет только в сознании. Только когда понятие материализуется в языке и переносится на язык, оно приобретает фонетическую форму. Сегодня это понятие охватывает лингвистов, философов, психологов, логиков и даже культурологов. Этот термин впервые был введен русским ученым С. А. Аскалдов-Алексеевым (1928). Во многих источниках было отмечено, что этот ученый определил это понятие как структуру мысли, которая возникает из отношения многих одушевленных и неодушевленных объектов, движений и явлений к мыслительной мысли [4].

В настоящее время в кыргызском языкознании термин «концепт» используется в разных смыслах в соответствии с задачами исследования. Подробную информацию о структуре этой концепции предоставили российские ученые З. Д. Попова и И. А. Штерн. По мнению этих ученых, концепт имеет территориальную структуру (структуру поля) и включает образ, определенное информационно-концептуальное ядро. Согласно теории структуру концепта можно

разделить на три основные структуры, т. е. структурные компоненты (элементы): изображение, информационное наполнение и область интерпретации. Поэтому в раскрытии качеств концепта «Человек» значение и особенности использования эмоционально-выразительных слов в устных и сказочных сказках кыргызского народа занимают особое место.

На наш взгляд, кыргызские народные сказки также особо отражают жизнь людей, усваивают мировоззрения, погружают людей в мечты и укрепляют их чувства. Устные произведения, в том числе сказки, украшены эмоциональными и выразительными словами. Другими словами, без этих слов невозможно создать произведение, будь то устные произведения или произведения искусства слова, поднимающие его на уровень искусства, являются средствами художественного выражения, эмоциональными и выразительными словами.

Еще одним элементом исследования являются эмоция. Эмоции играют важную роль в жизни человека. К этим когнитивным процессам относятся: восприятие, мышление и т. д. Его формирование определяется условиями жизни человека, условиями деятельности и особенностями нервной системы. Поэтому, эмоциональные выражения определяются выражением наблюдений, восприятий, чувств, восприятий и отношений.

Сегодня, интерпретируя природу выразительности в лингвистике, исследователи начинают уделять больше внимания проблеме образности. Мы имеем в виду то, что интерпретация семантического значения простого слова не может быть образной, «эмоциональной», «выразительной» и «оценочной». Поэтому мы постарались показать некоторые значения эмоционально-выразительных слов из устных произведений кыргызского народа, из реальных, чудесных сказок, в частности, на основе особых словообразовательных частей речи и особенностей междометий.

В области лингвистики ученый А. Сапарбаев обсуждает эмоциональное значение слов следующим образом: «Эмоциональные слова – это слова, которые выражают наблюдение, восприятие, чувство, восприятие говорящего, отношение к природным явлениям, объектам или идеям, выраженным в предложении, составляют субъективное содержание» [5].

В кыргызских народных сказках для раскрытия понятия человека используются еще различные эмоциональные и выразительные языковые средства: ласка, ненависть, сожаление, радость, радость, печаль, неприязнь, желание, жалость, страх, насмешки, проклятия, поощрение и т. д.

Итак, устные произведения кыргызского народа – неиссякаемый источник духовного богатства и пищи. Это дает ценное общественное образование. Мы знаем, что, раскрывая природу эмоционально-выразительных слов, широко распространенных в сказках, слово не ограничивается некоторыми словообразовательными элементами и загадочными словами. Здесь мы постарались немного рассказать об эмоциональных выражениях в сказках. Несомненно, в исследовании есть много и других научных источников. Но мы рассмотрели основных направлений.

Список использованных источников

1. Бекбоев, И. Б. Народная педагогика – источник воспитания / И. Б. Бекбоев. – Бишкек, 2001. – 220 с. – Текст : непосредственный.
2. Кыргызские народные сказки. – Бишкек, 2016. – 390 с. – Текст : непосредственный.
3. Национальная энциклопедия Кыргызстан. Том 7. – Бишкек, 2016. – 832 с. – Текст : непосредственный.
4. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Москва, 2007. – 314 с. – Текст : непосредственный.
5. Сапарбаев, А. Лексикология и фразеология кыргызского языка / А. Сапарбаев. – Бишкек, 1997. – 519 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 159.9.072
ББК 88.3

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ МЧС

ЖУИНА ДИАНА ВАЛЕРИЕВНА
кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной и прикладной психологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
akmeozentr@yandex.ru

БУХАРКИНА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
студентка 3 курса факультета психологии и дефектологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
bukharkina01@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье обоснован безопасно-ориентированный подход к решению проблемы диагностики коммуникативной компетентности сотрудников МЧС. Значительное место занимает обоснование результатов эмпирического исследования, определяющее основные направления решения проблемы. Материал имеет практическую значимость для сотрудников МЧС, преподавателей вузов, сотрудников психологической службы образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентность, коммуникативная компетентность, сотрудники МЧС, диагностика, методы диагностики

PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF EMPLOYEES OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS

ZHUINA DIANA VALERYEVNA
candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Special and Applied Psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

BUKHARKINA ANASTASIA ALEKSANDROVNA
3rd year student of the Faculty of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: The article substantiates a safety-oriented approach to solving the problem of diagnosing the communicative competence of emergency workers. Substantiation of the results of empirical research, which determines the main directions for solving the problem, occupies a significant place. The material has practical significance for the staff of the Ministry of Emergency Situations, university teachers, employees of the psychological service of education.

KEY WORDS: competence, communicative competence, emergency workers, diagnostics, diagnostic methods

Сегодня общество диктует свои правила к каждому роду профессий. Поскольку мы живем в мире цифровизации, интенсивного обмена информацией, практически все современные профессии требуют от сотрудников гибкости, мобильности и наличия определенного набора профессионально-важных качеств, личностных и профессиональных компетенций, обуславливающих достаточный уровень сформированности информационно-коммуникативных умений, без которых ориентироваться в бурном течении информации, анализировать и обрабатывать ее оказывается практически невозможно [3].

Значительный уровень развития коммуникативной стороны общения обеспечит успешность и эффективность профессиональной деятельности в любой сфере занятости. Без хорошо налаженного коммуникационного канала невозможно ни передать имеющийся объем информации, знаний и пр., ни должным образом принять их, поскольку трудности и барьеры в общении будут препятствовать установлению контакта и процессу коммуницирования в целом.

Не исключение из этих правил и деятельность сотрудников Министерства по чрезвычайным ситуациям (далее – МЧС), которая напрямую тесно связана с проявлением как определенного уровня компетентности в данной профессиональной области, так и компетентности в области установления контактов, урегулирования взаимоотношений, умения располагать к себе окружающих и пр. [7].

При организации профессиональной подготовки сотрудников МЧС к числу первоочередных задач относится развитие личности в целом и прежде всего коммуникативной стороны общения, отражающей целый спектр умений по установлению контакта, обмену информацией и пр. [6].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данному вопросу, было определено, что первым термин «коммуникативная компетентность» ввел в оборот А. А. Бодалев для обозначения умения человека устанавливать и поддерживать контакты с окружающими людьми, используя при этом внутренние уже сформированные ресурсы [1].

Сегодня под коммуникативной компетентностью понимается некий комплекс присущих индивиду личностных, индивидуально-психологических особенностей, определенный тип поведения и общения [5, с. 238].

Поскольку деятельность сотрудника МЧС часто связана с условиями экстремальности, безусловно, важным является тот факт, каким образом должен

взаимодействовать сотрудник МЧС с окружающими людьми, учитывая особые профессиональные условия деятельности [4]. От сотрудника МЧС требуется не только хорошее владение ситуацией, четкое и быстрое реагирование, умение брать ответственность в сложных ситуациях, часто сопряженных с опасностью для жизни, но и умение установить доверительные отношения, войти в контакт с окружающими, чтобы собрать как можно больше информации о происшествии, и принять правильное решение [2]. Вот почему так важно выявить уровень коммуникативной компетентности служащего и при необходимости начать работу по ее формированию.

С целью изучения уровня коммуникативной компетентности сотрудников МЧС нами было проведено эмпирическое исследование. Исследование было проведено на базе главного управления Министерства по чрезвычайным ситуациям России по Республике Мордовия. В качестве испытуемых выступили 40 сотрудников личного состава.

Данные нашего исследования приведены ниже.

Так, результаты «Теста по выявлению уровня личностного и коммуникативного контроля сотрудников МЧС» (рис. 1) свидетельствуют о том, что больше чем у половины испытуемых (52 % – 21 чел.) отмечается средний уровень диагностируемого качества.

У 30 % (12 чел.) участвующих в исследовании обнаружен низкий уровень коммуникативного контроля.

18 % (7 чел.) обследуемых проявляют высокий уровень диагностируемого качества.

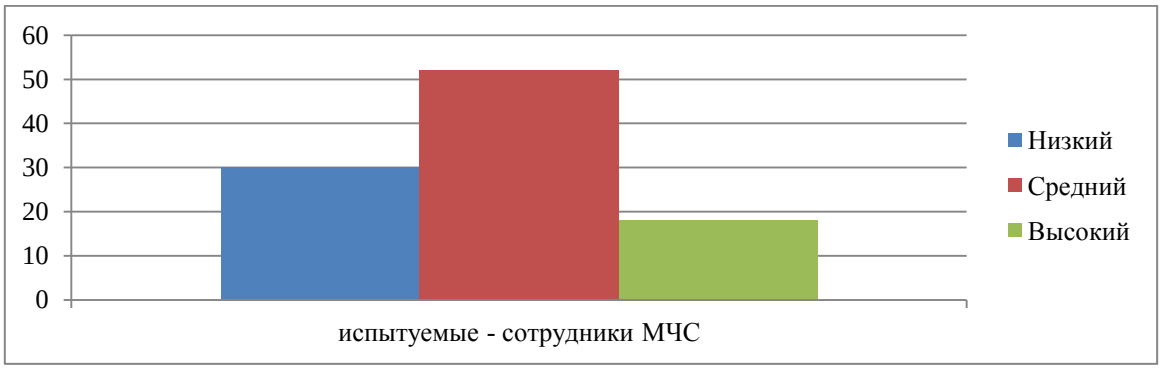


Рис. 1. Уровень личностного и коммуникативного контроля сотрудников МЧС

Данные рис. 1 показывают, что большинство испытуемых из числа личного состава сотрудников МЧС являются искренними в выражении своих мыслей и чувств, склонны учитывать мнение окружающих людей при организации взаимодействия с ними.

Тем не менее, им характерна несдержанность эмоциональных проявлений (бурная эмоциональная реакция на внешние стимулы, особенно если это затрагивает личностную и/или профессиональную сторону индивида).

Результаты исследования по тесту В. Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности» (рис. 2) показали, что у значительной части обследуемых (32 % – 13 чел.) отмечается средний уровень исследуемого качества.

Чуть меньшее число испытуемых (18 % – 7 чел.) показало высокий уровень диагностируемого качества. У 15 % (5 чел.) участвующих в исследовании отмечается низкий уровень общительности. Для 12 % (5 чел.) испытуемых характерен уровень развития общительности – выше среднего. 10 % (4 чел.) испытуемых имеют уровень развития диагностируемого качества – ниже среднего. 8 % (3 чел.) сотрудников МЧС показали очень высокий уровень развития общительности.

Лишь у 5 % (2 чел.) сотрудников МЧС отмечается очень низкий уровень развития общительности.

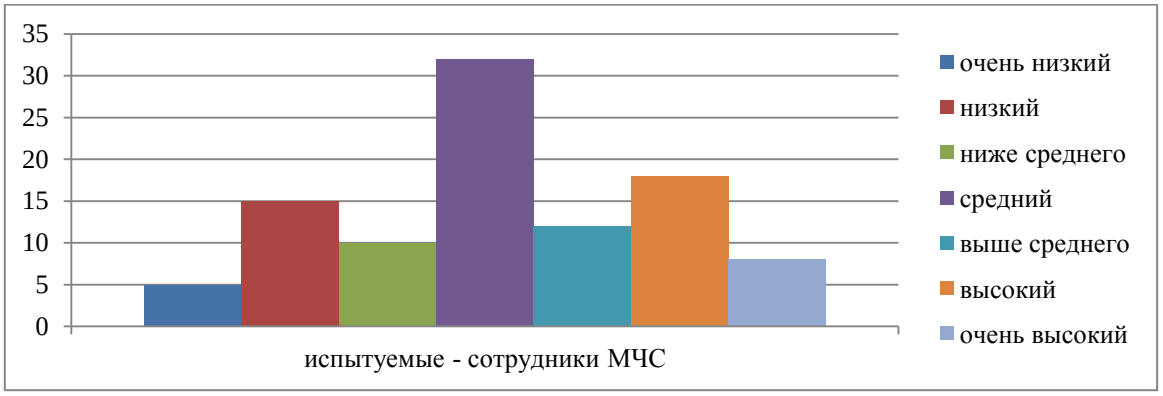


Рис. 2. Уровень общительности сотрудников МЧС

Данные рис. 2 подтверждают полученные ранее результаты (рис. 1) о среднем уровне развития коммуникативной компетентности у большинства испытуемых. В частности, согласно рис. 2, большинству участвующих в исследовании присущи такие проявления общительности, как любознательность, интерес к собеседнику, проявление терпения в общении с окружающими.

Анализ полученных в ходе проведения методики И. А. Мартьянова «Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности» результатов исследования (рис. 3) показал, что для большинства испытуемых (52 %) характерен средний уровень коммуникативной компетентности.

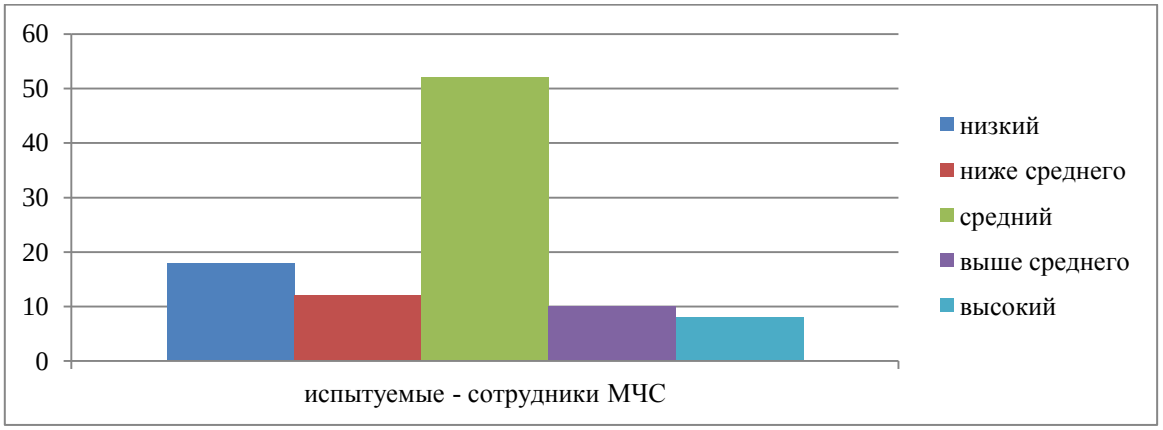


Рис. 3. Уровень сформированности коммуникативной компетентности сотрудников МЧС

18 % (7 чел.) присущ низкий уровень коммуникативной компетентности.

Для 12 % (5 чел.) сотрудников МЧС характерен уровень ниже среднего.

Для 10 % (4 чел.) сотрудников характерен уровень выше среднего.

Только 8 % (3 чел.) испытуемых имеют высокий уровень развития исследуемого качества.

Таким образом, по результатам проведенного исследования, можно говорить о том, что большая часть сотрудников МЧС имеют средний уровень личностного коммуникативного контроля, общительности и средний уровень развития коммуникативной компетентности. Данные результаты, с одной стороны, являются позитивными, и показывают достаточный уровень развития коммуникативной стороны общения.

С другой стороны, ввиду специфики профессиональной деятельности, подверженности сотрудников МЧС эмоциональному, профессиональному выгоранию из-за специфических условий профессиональной деятельности, постоянных стрессов, в качестве рекомендаций, к примеру, можно посоветовать организовывать работу социально-психологического, индивидуально-воспитательного и реабилитационного характера с личным составом МЧС по профилактике выгорания, развитию стрессоустойчивости, преодолению межличностных конфликтов, урегулированию взаимоотношений с окружающими людьми конструктивными способами.

Кроме того, можно, на наш взгляд, рекомендовать проводить специально организованную работу по дальнейшему развитию у сотрудников МЧС коммуникативной компетентности. Эффективным способом развития коммуникативной стороны общения могут выступать различные социально-психологические технологии, к примеру, такие как, тренинг, деловые игры и пр.

Список использованных источников

1. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – Москва : Когито Центр, 2015. – 671 с. – ISBN 978-5-89353-411-5. –Текст : непосредственный.

2. Гончарова, Е. В. Коммуникативная компетентность: возможности диагностики и развития : учебное пособие / Е. В. Гончарова. – Хабаровск : Тихоокеанский государственный университет, 2016. – 151 с. – ISBN 978-5-7389-2037-0. –Текст : непосредственный.

3. Гутник, Е. П. Современные теоретические представления о коммуникативных компетенциях / Е. П. Гутник, Е. В. Шереметьева // Молодой ученый. – 2016. – № 27. – С. 774–778. − URL: https://moluch.ru/archive/131/36559/ (дата обращения: 14.04.2021).

4. Захарова, Т. В. Коммуникативная компетентность: понятие, характеристики / Т. В. Захарова, Н. В. Басалаева, Т. В. Казакова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 21–29.

5. Немов, Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 частях / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 688 с. – ISBN 305-00063-7. – Текст : непосредственный.

6. Жуина, Д. В. Особенности формирования и развития коммуникативной стороны общения субъектов образовательных организаций / Д. В. Жуина, В. В. Рычкова. −Текст : электронный // Образовательный вестник «Сознание». – 2016. – № 12. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-i-razvitiya-kommunikativnoy-storony-obscheniya-subektov-obrazovatelnyh-organizatsiy (дата обращения: 11.02.2022).

7. Цуцкова, И. Ю. Современное состояние изучения проблемы развития коммуникативной компетентности сотрудников руководящего звена ГПС МЧС России / И. Ю. Цуцкова. – Текст : непосредственный // Гуманитарный трактат. – 2017. – № 19. – С. 47–49.

К содержанию

УДК 159.9: 316.6(045)
ББК 88.5

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ
кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
karginmaik@yandex.ru

КУКУНОВА ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВА
Работник МКУ «Центр по делам ГО ЧС и вопросам ЕДДС»
Краснослободского МР, г. Краснослободск, Россия
kukunova1999@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассмотрена проблема личностного развития детей воспитанников детских домов. Большое внимание уделено характеристике данных, полученных в ходе эмпирического исследования, которые помогают выделить основные направления решения проблемы. Материал имеет практическую значимость для сотрудников детских домов, преподавателей вузов, сотрудников психологической службы образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: личность, подростки, развитие, диагностика, методы диагностики, детский дом

FEATURES OF PERSONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN ORPHANAGES

KARGIN MIKHAIL IVANOVICH
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Special and Applied Psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

KUKUNOVA YULIA ALEXANDROVA
Employee of the MCU «Center for Emergency Situations and EDDS Issues»
Krasnoslobodsky DISTRICT, Krasnoslobodsk, Russia

ABSTRACT: the article deals with the problem of personal development of children in orphanages. Much attention is paid to the characteristics of the data obtained in the course of empirical research, which help to identify the main directions of solving the problem. The material has practical significance for employees of orphanages, university teachers, employees of the psychological service of education.

KEY WORDS: personality, adolescents, development, diagnostics, diagnostic methods, orphanage

Современные исследования, проведенные психологами, выделяют различия между подростками, воспитывающимися в полных семьях и в условиях детских домов. При этом мы исходим из того, что человек не рождается, а становится, и для этого человеку необходимо приложить значительные усилия [2]. Он должен овладеть языком, а затем с его помощью множеством двигательных, интеллектуальных и социокультурных навыков. Как считает С. Л. Рубинштейн, что человек представляет собой единство внутренних условий, через которые разбиваются все внешние воздействия [4]. А. Г. Асмолов пишет, что личность это есть системное образование, хотя носитель этого качества – вполне чувственный телесный индивид со всеми его врожденными и приобретенными качествами [1]. Как отмечает М. А. Польшина подростки, находящиеся в детских домах, вынуждены приспосабливаться к живущим там детям. Их контакты поверхностны, поспешны. Важно общение со сверстниками. Однако если у младших подростков она носит поверхностный характер, то у взрослых она глубокая, интенсивная. Отношения со взрослыми меняются. Когда не реализуется желание видеть в родных друзьях, сверстниках, усиливается желание искать любимого человека или друга. В то же время старшеклассники не лишены трудностей, конфликтных ситуаций, присущих разрыву между умственной и физической зрелостью учащихся, их положением в обществе [3].

Исследования развития личности у детей и подростков, которые широко обсуждаются и дискутируются в психологической науке и практике, остаются актуальными и востребованными и на сегодняшний день. Психологи обратили внимание, что интеллектуальное развитие происходит у детей через взаимодействие и общение с взрослыми. Но в первую очередь, решающими оказывается общение со своими родителями. Семья как непосредственная социальная среда удовлетворяет потребность в принятии, признании, защите, эмоциональной поддержке и уважении. Первый опыт социально-эмоционального взаимодействия приобретается в семье, а отношения между родителями и детьми оказывают значительное влияние на формирование мировоззрения ребенка.

У воспитанников детских домов и у детей, воспитывающихся без родителей, агрессивность и социальный статус подкрепляются факторы депривации (материнская, эмоциональная, социальная), психическую травму из-за расставания с семьей и недостаточным развитием познавательных процессов. Все это может привести к неконструктивному поведению и что может повлиять на психологическое благополучие подростков.

Чтобы изучить начальный (исходный) уровень личностного развития детей, воспитанников детских домов мы провели эмпирическое исследование. Оно проходило на базе ГКУСО РМ «Республиканский социальный приют для детей и подростков «Надежда» и в нем приняли участие дети подросткового возраста, в количестве 30 человек.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа. Первый шаг – это тестирование. Была проведена диагностика особенностей детей, воспитанников детских домов, связанных с их личностным развитием. Второй этап заключался в выявлении взаимосвязи между показателями личностного развития детей, воспитывающихся в детских домах. Третий шаг – разработка психолого-

педагогических рекомендаций по развитию личностного развития детей в детских домах.

Анализ полученных результатов начнем по методике Дж. Морено «Социометрия». Обобщенные данные по методике представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка сформированности коммуникативных навыков детей воспитанников детских домов

Социометрическая группа	Количество человек	
	абс.	%
«звезды»	2	6,7
«предпочитаемые»	10	33,3
«принятые»	9	30
«непринятые»	9	30
«отвергнутые»	0	0

По результатам методики Социометрия (Дж. Морено) в социометрическую группу «звезды» вошло 6,7 % испытуемых. В группу «предпочитаемые» вошло 33,3 % человек. В группу «принятые» можно отнести 30 % испытуемых. В группу «непринятые» вошли 30 % человек.

Описание результатов продолжим по методике «Диагностика склонности к агрессивному поведению» А. Ассингера. Обобщенные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Оценка агрессивности детей воспитанников детских домов

Уровень	Количество подростков	
	абс.	%
Излишняя агрессивность	16	53,3
Умеренная агрессивность	8	26,7
Миролюбие	6	20

Проанализировав данные методики «Диагностика склонности к агрессивному поведению» А. Ассингера, мы можем отметить, что больше половине испытуемых (53,3 %) присуща излишняя агрессивность, умеренная агрессивность характерна для 26,7 % учащихся, миролюбие проявляют только 20 % подростков.

Описание результатов продолжим по методике «Кто я?» (М. Кун). Обобщенные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Оценка идентичности личности детей воспитанников детских домов

Уровень	Количество испытуемых	
	абс.	%
Адекватная	15	50
Неадекватно завышенная	9	30
Неустойчивая	6	20

Анализ данных методики «Кто я?» (М. Кун) свидетельствует о том, что у 50 % испытуемых адекватная самооценка. У 30 % детей выражена неадекватно завышенная самооценка. 20 % испытуемых обладают неустойчивой самооценкой.

Рассмотрим результаты испытуемых по тесту «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан). Обобщенные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

Оценка мотивации успеха и боязнь неудачи детей воспитанников детских домов

Уровень мотивации достижения успеха и боязни неудачи	Количество испытуемых	
	Абс.	%
Мотивация на неудачу	10	33,3
Мотивация на успех	12	40
Мотивационный полюс ярко не выражен	8	26,7

По результатам методики «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан) у большинства испытуемых диагностируется мотивация на успех – 40 %. Мотивация на неудачу выявлена у 33,3 % испытуемых. Мотивационный полюс ярко не выражен у 26,7 % человек.

Обобщая в целом данные эмпирического исследования, можно констатировать, что большинство испытуемых имеют высокий уровень агрессивности, выражена мотивация на успех и адекватный тип личности. Также наиболее выраженными оказались такие социометрические группы как предпочитаемые, принятые, непринятые.

Для выявления связи между показателями личностного развития детей воспитанников детских домов, был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена rs.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у испытуемых выявлена значимая связь ($p \leq 0,05$) между методиками: «Мотивация успеха и боязнь неудачи» и Социометрия (Дж. Морено); «Диагностика склонности к агрессивному поведению» А. Ассингера и Социометрия (Дж. Морено); «Мотивация успеха и боязнь неудачи» и «Диагностика склонности к агрессивному поведению» А. Ассингера.

Так же обнаружили, что у испытуемых выявлена значимая связь ($p \leq 0,01$) между методиками: «Кто я?» (М. Кун) и Социометрия (Дж. Морено); «Мотивация успеха и боязнь неудачи» и «Кто я?» (М. Кун).

Следовательно, можно утверждать, что данные показатели испытуемых связанны положительной корреляционной зависимостью.

На основе данных, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента, были разработаны психолого-педагогические рекомендации личностного развития детей воспитанников детских домов.

Одной из наиболее подходящих технологий личностного развития детей воспитанников детских домов мы считаем психологический тренинг. Он предполагает использование групповых процессов и эффектов для развития личности его участников. С его помощью удается сформировать большое количество навыков и компетенций. Вследствие этого, нами была спроектирована система развивающих технологий для личностного развития детей воспитанников детских домов.

Целью данной программы является улучшение эффективности саморазвития личности подростков. Программа включает 9 групповых занятий, с частотой проведения 2 раза в неделю во внеучебное время. Продолжительность каждого занятия составляла 45 минут.

Список использованных источников

1. Асмолов, А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – Москва : Московский государственный университет, 1990. – 367 с. – ISBN 5-211-00221-0. – Текст : непосредственный.

2. Каргин, М. И. Основные направления развития отечественной психодиагностики на современном этапе / М. И. Каргин. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. – № 1. – С. 80–87.

3. Польшина, М. А. Особенности формирования эффективных форм социально-психологической адаптации у подростков-сирот в процессе социализации / М. А. Польшина. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66–2. – С. 336–340.

4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 366 с. – ISBN 5-314-00016-4. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 159.9: 316.6(045)
ББК 88.5

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ САМООЦЕНКИ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ
кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
karginmaik@yandex.ru

САЙФЕТДИНОВА КАМИЛЯ ВЛАДИСЛАВОВНА
студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
saifetdinova.kamila@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: данная статья дает представление о самооценки личности в студенческие годы, когда человек активно работает над собой и ищет пути разрешения внутренних противоречий. Рассматривается тема тревожности у студентов. Проведенное исследование говорит о наличии отрицательной нелинейной связи между уровнем самооценки и уровнем личностной тревожности студентов. Материал имеет практическую значимость для психологов системы образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тревожность, личностная и ситуативная тревожность, самооценка, студенты, экспериментальное исследование

STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ESTEEM AND PERSONAL ANXIETY IN STUDENTS

KARGIN MIHAIL IVANOVICH
candidate of psychological sciences, dotsent,
Mordovian State Pedagogical University. Saransk, Russia

SAIFETDINOVA KAMILYA VLADISLAVOVNA
Student of the Faculty of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical University. Saransk, Russia

ABSTRACT: this article gives an idea of the self-esteem of the individual in his student years, when a person is actively working on himself and looking for ways to resolve internal contradictions. The topic of anxiety among students is considered. The conducted research indicates the presence of a negative non-linear relationship between the level of self-esteem and the level of personal anxiety of students. The material is of practical importance for educational psychologists.

KEY WORDS: anxiety, personal and situational anxiety, self-esteem, students, experimental study

Под влиянием теоретико-экспериментальных исследований сложился взгляд о том, что самооценка пронизывает своим влиянием все стороны человеческого существования. Она влияет на отношение человека к внешнему миру и важна во всех сферах жизни. Самооценка – это явление, которое представляет собой ценность, приписываемую самому себе и действиям индивидов, и имеет три основные функции: регулирование, развитие и защиту.

Самооценка в молодежном возврате может быть противоречивой и тем более у студента. В этом возрасте самооценка является модератором его поведения и учебной деятельности. Под влиянием самооценки в этом возрасте, а так же от направленности личности, характера, способностей возникает адекватное или же не адекватное отношение к себе. Все это может стать либо толчком, либо препятствием развития личности.

Надо еще отметить, что существует связь между самооценкой и уровнем притязаний у студентов. Отличие между притязаниями и фактическими особенностями студента в том, что он принимает неадекватно сам себя судить. Его образ действия и учебная деятельность становятся также недостаточными. Самооценка студента получает реальное выражение в том, как он судит себя и сопоставляет способности, возможности, результаты работы других студентов [2].

Студенты с большим достоинством и отношением убежденности внутри себя становятся наиболее индивидуальными и менее гипнабельными.

Тема тревожности в психологической литературе претерпела подъемы и спады в своем исследовании. По данной тематике существует большое количество исследований [3]. Но как только близко начинаешь изучать литературу, то мы видим значительный диапазон точек зрений в объяснение понятия тревожности.

Неоднозначность термина «тревожность» в научной литературе может объясняться результатом его использования в разных значениях и контекстах: это и черта личности и конфликт мотивов, предварительное психическое состояние, которое возникает под воздействием стрессовых факторов и др.

Психологами обнаружена связь тревожности с особенностями семьи и семейного воспитания; учебными результатами; отношениями с педагогами и сверстниками; посттравматическим стрессом; экологией; естественными предпосылками; социальными причинами – восприятием человеком окружающей действительности как угрожающей и нестабильной. Одним из главных источников тревожности является внутриличностный источник тревожности – внутренний конфликт, связанный с отношением к самому себе, Я-концепцией. Существует закономерность, согласно которой устойчивая, неадекватно завышенная самооценка коррелирует с низкой тревожностью и экстраверсией, а устойчивая, неадекватно низкая самооценка коррелирует с высокой тревожностью и интроверсией.

Исследование проводилось со студентами 3 курса направления подготовки Психология профиль Психология факультета психологии и дефектологии МГПУ имени М. Е. Евсевьева. Всего в эксперименте приняло участие 25 испытуемых.

Целью нашего исследования было изучение отношений между самооценкой и тревожностью у студентов.

Нами использовались методики: методика Дембо-Рубинштейн. шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина;

Для измерения уровня личностной тревожности у студентов была использована подшкала личностной тревожности из методики «Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина». Результаты исследования представлены в рисунке 1.

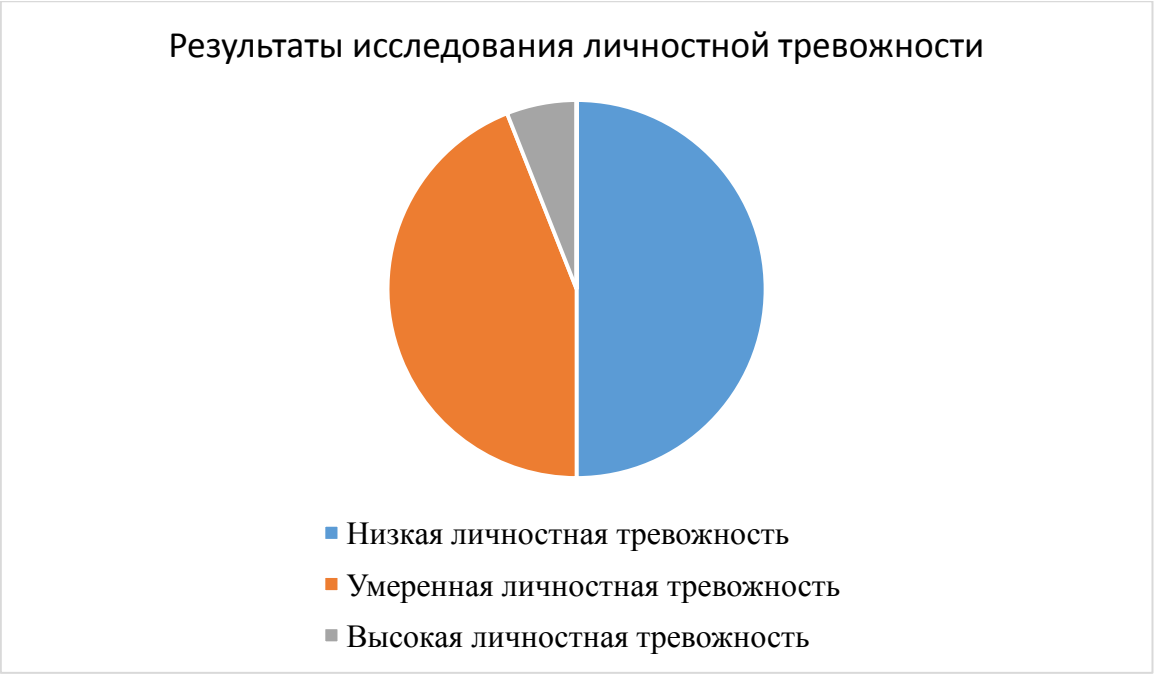


Рис. 1. Результаты исследования из методики
«Шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина»

В ходе нашего исследования мы можем сделать выводы о том, что низкий уровень личностной тревожности имеют 13 человек, что составляет около 50 % от всей группы испытуемых, умеренный уровень тревожности 10 человек. Это составляет 44 % студентов и высокий уровень личностной тревожности имеют 2 человека из группы испытуемых, что составляет 6 % от общего числа.

На втором этапе нами проведена диагностика самооценки по методике Дембо-Рубинштейн. Результаты исследования представлены нами на рисунке 2.



Рис. 2. Результаты исследования самооценки студентов по методике Дембо-Рубинштейн

Исходя из представленных результатов исследования, мы можем сделать выводы о том, что высокую самооценку имеют 7 испытуемых из группы, что составляет 28 % студентов. Адекватная самооценка у 14 студентов, что составляет 56 % и у 4 студентов низкая самооценка, что составляют 16 % от всех испытуемых.

Для проверки наличия связи между самооценкой и личностной тревожностью был использован коэффициент корреляции Пирсона. В ходе проведения расчетов была обнаружена статистически значимая корреляционная связь между уровнем самооценки и уровнем личностной тревожности на высоком уровне достоверности.

Кроме того, изучая данную взаимосвязь, было выявлено наличие отрицательной линейной связи. В этом случае, чем выше один показатель, тем ниже другой. В нашем случае, чем выше уровень самооценки, тем ниже личностная тревожность и наоборот.

Список используемых источников

1. Каргин, М. И. Основные направления развития отечественной психодиагностики на современном этапе / М. И. Каргин. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. – № 1. – С. 80–87.

2. Сидоров, К. Р. Самооценка в психологии / К. Р. Сидоров. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2006. – № 2. – С. 224–234.

3. Тревога и тревожность : хрестоматия / составитель и общая редакция В. М. Астапова. – Москва : Per Se, 2008. – 239 с. – Текст : непосредственный

К содержанию

УДК 159.9: 316.6(045)
ББК 88.5

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАХОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ
кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
karginmaik@yandex.ru

СВЯТКИНА ДАРЬЯ СЕРГЕЕВНА
студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
Zefirka210@gmail.com

АННОТАЦИЯ: в данной статье рассматривалась проблема изучения и диагностики страхов младших школьников. Представлены результаты экспериментального исследования, в ходе которого были использованы следующие методики: «Силуэт человека» (Л. Лебедева) и «Страхи в домиках» (М. А. Панфилова, А. И. Захаров). Отмечалась практическая ценность результатов исследования для дальнейшей профилактической и терапевтической работы.
КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: страх, младшие школьники, диагностика, методы диагностики

STUDY OF FEARS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

KARGIN MIKHAIL IVANOVICH
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Special and Applied Psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

SVYATKINA DARYA SERGEEVNA
student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: in this article, the problem of studying and diagnosing the fears of younger schoolchildren was considered. The results of an experimental study are presented, during which the following techniques were used: «Human silhouette» (L. Lebedeva) and «Fears in houses» (M. A. Panfilova, A. I. Zakharov). The practical value of the research results for further preventive and therapeutic work was noted.
KEY WORDS: fear, primary school children, diagnostics, diagnostic methods

В ситуациях социального неблагополучия и нестабильности на ребенка оказывает влияние огромное количество самых разных факторов, в том числе и неблагоприятных, которые способны не просто затормозить, но и повернуть вспять процесс развития личности ребенка. Одним из таких факторов и является страх.

Страх свойственен всем и каждому. С незапамятных времен человек живет под его гнетом, потому первые попытки исследовать и понять природу страха были предприняты еще в глубокой древности, примером этого являются мифы, предания и поверья, сохранившиеся до наших дней.

Страх изучался многими исследователями в самых разных научных сферах, и как следствие имеет отличные друг от друга трактовки.

А. И. Захаров в своей монографии «Дневные и ночные страхи у детей» писал, что страх есть эмоционально (аффективное) заостренное отражение в сознании ребенка конкретной угрозы для жизни и его благополучия [3].

Но не стоит забывать о том, что не только взрослому человеку свойственно ощущать страх в своей жизни, даже маленькие дети сталкиваются с ним. Страх в детском возрасте подробно изучался в рамках теории психоанализа. З. Фрейд полагал, что страх это продукт биологической и психической слабости ребенка. Страх эволюционирует и трансформируется, каждому возрасту свойственны только определенные страхи, на других возрастных этапах они противоестественны.

Довольно часто встречаются такие детские страхи, что вызваны и связаны с особенностями возрастного этапа, на котором находится ребенок, они сохраняются на непродолжительный промежуток времени и не несут за собой никаких негативных последствий. Однако существуют страхи, чье неблагоприятное воздействие может продолжаться крайне долгое время, что может повлечь за собой болезненно ненормальные изменения и патологии личностных структур ребенка.

Детский страх – эмоциональная реакция детей на ситуации или объекты, которые воспринимаются ими как опасные. У детей состояние страха вызывает дискомфорт, возбуждение, желание избежать соответствующей ситуации, убежать или спрятаться [1].

В отечественной психологической науке особое внимание уделяется проблеме детских страхов, детской болезненной возбудимости и тревожности, это сопряжено с тем, что психика на данном возрастном этапе отличается восприимчивостью и ранимостью, она не в состоянии пока еще противостоять неблагоприятным воздействиям извне.

Особенно ярко это можно проследить на примере младших школьников, это связано с тем, что поступив в школу, ребенок сталкивается с новыми правилами жизни, свобода дошкольной жизни сменяется строгими нормами и запретами. Изменение социальной ситуации развития, новые требования и строгий контроль – все это повышает психическую напряженность ребенка, отражается на его здоровье и поведении.

Все большее влияние на ребенка оказывают сверстники, чем взрослый, именно поэтому, если в дошкольном возрасте преобладают страхи, определяющиеся инстинктом самосохранения, то в младшем школьном возрасте преобладают именно социальные страхи – как угроза благополучия его отношений с окружающими людьми [3].

Г. Н. Жулина в своей статье отметила, что постоянные страхи у детей дезорганизуют не только учебную деятельность, но и начинают разрушать личностные структуры [2].

Наличие у младшего школьника большого количества страхов негативно влияет и на его развитие, и на самочувствие. Страхи сковывают: препятствуют общению с взрослыми и сверстниками, не позволяют усваивать учебный материал, мешают творческой деятельности ребенка.

Изобилие страхов в младшем школьном возрасте может привести к большим проблемам и отрицательным изменениям в когнитивной и личностной сферах. Именно поэтому изучение страхов на данном этапе имеет большое практическое значение.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «Дубенская средняя общеобразовательная школа» Дубенского района республики Мордовия. В исследовании приняли участие 20 детей, ученики параллели первых классов. Исходя из анализа теоретических источников, были подобраны наиболее подходящие методики. Только грамотно и верно подобранные методики, отвечающие следующим требованиям: соответствие возрастным нормам,

надежность и валидность, позволят объективно изучить проблему детских страхов.

Методика «Силуэт человека» (Л. Лебедева). Она ориентирована на распознавание эмоционального состояния ребенка в зависимости от цветового выбора, что он совершит. Ребенку предлагалось изобразить человеческий силуэт, а затем расположить внутри данного силуэта разные чувства и эмоции, раскрасив их в соответствующие им, по мнению ребенка, цвета. При интерпретации рисунка необходимо особо отметить, где расположены такие эмоции и чувства, как злость, боль, вина, страх, обида и т. п. Очень важно также обратить внимание на выбранный цветовой ряд. Если чаще всего ребенок использовал серые, коричневые или черные цвета, это свидетельствует о стрессовом, тревожном состоянии. Знаковым считается то, какие эмоции расположены в области головы (мозга), шеи, груди и живота. Данные области могут указать на неосознаваемые или же подавляемые проблемы.

По данной методике были получены соответствующие результаты: 7 человек (35 %) – отметили красным сам силуэт, 6 человек (30 %) – синим. Этим детям свойственны жизнерадостность и активность, удовлетворенность жизнью. Зеленый цвет встречается у 3-х испытуемых (15 %), желтый – у 4-х (20 %), это говорит о серьезном отношении к жизни, веселости и открытости.

Чувства злости и гнева были расположены в губах, кулаках, ступнях синим цветом. Ужас, испуг, страх – серым и фиолетовым цветами в ногах, голове и груди, что указывает на наличие тех или иных страхов у детей.

Следующая методика – «Страхи в домиках» (М. А. Панфилова, А. И. Захаров). Суть данной методики в определении, какие именно страхи преобладают у ребенка. Методика проводилась следующим образом: каждому из детей предлагалось «расселить» страхи по двум домикам – красному, где живут нестрашные страхи, и черному, в нем обитают страшные страхи.

Результаты по данной методике представлены в таблице 1.

Таблица 1

Преобладающие страхи у детей младшего школьного возраста (методика «Страхи в домике» М. А. Панфилова, А. И. Захаров)

№	Тип страха	Показатели учащихся	
		Абс. (чел.)	Значение (%)
1	Медицинские страхи	8	40
2	Страхи, связанные с причинением физического ущерба	5	25
3	Страх смерти	4	20
4	Боязнь животных	9	45
5	Страхи сказочных персонажей	6	30
6	Страх темноты и кошмарных снов	10	50
7	Социально-опосредованные страхи	11	55
8	Пространственные страхи	8	40

По результатам проведенной методики «Страхи в домиках» большинство детей называют «социально-опосредованные страхи» – 11 человек (55 %), «страх темноты и кошмарных снов» – 10 человек (50 %) и 8 (40 %) имеют «медицинские» и «пространственные» страхи. Меньшее количество детей выбрало «страх смерти» – 4 человека (20 %) и «страх физического ущерба» – 5 человек (25 %).

В заключение хочется отметить, что полученные данные можно использовать и применять на практике. Полученные в ходе исследования данные можно будет использовать при составлении и разработке комплекса профилактических и терапевтических мероприятий. При оказании психологической помощи ребенку и его родителям, а также при составлении и разработке методического комплекса профилактических упражнений для борьбы и предупреждения опасных страхов у детей.

Список использованных источников

1. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников: проблемы умственного развития, общения, личности / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – Москва : Владос-Пресс, 2007. – 159 с. – ISBN 978-5-305-00 017-7. – Текст : непосредственный.

2. Жулина, Г. Н. Особенности проявления страхов у детей младшего школьного возраста / Г. Н. Жулина, А. С. Горобец. – Текст : непосредственный // Таврический научный обозреватель. – № 2 (7). – 2016. – С. 133–137.

3. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – Санкт-Петербург, 2012. – 321 с. – ISBN 5-225-01626-X. – Текст : непосредственный.

4. Каргин, М. И. Основные направления развития отечественной психодиагностики на современном этапе / М. И. Каргин. – Текст : электронный // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. – № 1. – С. 80–87.

К содержанию

УДК 159.9: 316.6(045)
ББК 88.5

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН В ПЕРИОД КРИЗИСА СЕРЕДИНЫ ЖИЗНИ

КАРГИН МИХАИЛ ИВАНОВИЧ
кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
karginmaik@yandex.ru

ЧУРАКОВА АЛЬБИНА ЮНИРОВНА
студентка 5 курса
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ryabovanv@bk.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассмотрена актуальность проблемы изучения смысложизненных ориентаций у мужчин и женщин в период середины жизни, рассмотрены понятия «смысложизненные ориентации», «кризис», «кризис середины жизни». Подробно изложены результаты изучения смысложизненных ориентаций у мужчин и женщин в период кризиса середины жизни.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: смысложизненные ориентации, ориентации, ценности, смысл, кризис, кризис середины жизни, смысл жизни

LIFE-MEANING ORIENTATIONS IN MEN AND WOMEN DURING THE MID-LIFE CRISIS

KARGIN MIKHAIL IVANOVICH
candidate of psychological sciences, dotsent,
Mordovian State Pedagogical University. Saransk, Russia

CHURAKOVA ALBINA YUNIROVNA
5th year student
of the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article considers the relevance of the problem of studying life-meaning orientations in men and women during the middle of life, the concepts of «life-meaning orientations», «crisis», «mid-life crisis» are considered. The results of the study of life-meaning orientations in men and women during the midlife crisis are described in detail.

KEY WORDS: life-meaning orientations, orientations, values, meaning, crisis, mid-life crisis, meaning of life

В современной психолого-педагогической науке проблеме изучения возрастных кризисов человека отводится особая роль. Кризис зрелого возраста или кризис середины жизни имеет свои особенности и отражается на личностных особенностях человека. В этот период происходит переоценка своего жизненного пути, рефлексия своих достижений и возможностей. Пройдя данный кризис, человек, понимает свои пути самоидентификации и возможности самореализации в различных жизненных сферах [3, с. 238].

Кризис среднего возраста приходится на возрастной промежуток от 40 до 45 лет. Именно в данный период человек понимает, что прожита половина жизни, происходит анализ успехов и неудач [2, с. 80].

Наше исследование посвящено изучению смысложизненных ориентаций и ценностей у мужчин и женщин в период кризиса середины жизни. Актуальность рассматриваемой проблемы связана с переоценкой жизненных смыслов и приоритетов, трансформаций и рефлексией личностных перспектив.

В современной научной литературе нет однозначного понимания феномена «смысложизненные ориентации». Рассмотрим некоторые определения исследователей. Так, Д. А. Леонтьев считает смысложизненные ориентации человека особым способом проектирования и выстраивания человеком собственной деятельности, в соответствии с развитой у него ценностно-смысловой структурой [4, с. 70]. А. В. Серый в своих исследованиях считает смысложизненные ориентации комплексным понятием, включающим в себе особенности убеждений, интерес и идеалы человека. Автор особо подчеркивает, что именно смысложизненные ориентации определяют личности и направление деятельности [5, с. 354].

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме изучение кризиса среднего возраста, мы пришли к выводу, что у каждого человека он проявляется по-разному. Так, к примеру, если определенные жизненные события происходит в жизни человека за небольшой промежуток времени, кризис среднего возраста может протекает остро. Если же события происходят через какой-либо промежуток времени, то признаки кризиса могут быть незаметны [6, с. 64].

В соответствии с поставленными задачами нами была проведена опытно-экспериментальная работе по изучению особенностей смылосжизненных ориентаций мужчин и женщин в период кризиса середины жизни. Исследование проводилось на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельным предметов № 16» г. о. Саранск. В нем приняли родители учащихся 8–9 классов в количестве 20 человек, из них 10 женщин и 10 мужчин. Возрастной состав испытуемых – 41–45 лет.

Для реализации поставленных нами задач были использованы следующие диагностические методики: методика «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика «Ценностный опросник» Ш. Шварца.

Рассмотрим полученные результаты. По методике «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева получены следующие результаты.

Таблица 1

Результаты изучения смысложизненных ориентаций у мужчин и женщин по методике «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева

Шкала	Мужчины		Женщины	
	абс.	%	абс.	%
Цели в жизни	2	20	4	40
Процесс жизни	3	30	3	30
Результативность жизни	4	40	1	10
Локус контроля - Я	1	10	2	20
Локус контроля - жизнь	0	0	0	0

Большинство испытуемых мужчин обладает смысложизненной ориентацией – «результативность жизни» (40 %). Испытуемые, вошедшие в данную

группу, удовлетворены прожитой частью своей жизни. Большинство женщин обладают смысложизнннной ориентацией «цели в жизни» (40 %). У таких испытуемых проявляется нацеленность на будущее, в их жизни есть цели и смысл. Они точно знают, чего хотят достичь в будущем. Важно отметить, что большое количество испытуемых, как мужчин, так и женщин выбрали шкалу «процесс жизни» – 24 %. Такие испытуемые считают свою жизнь достаточно интересной, насыщенной, в ней присутствует смысл.

По методике «Ценностные ориентации» М. Рокича получены следующие результаты.

Терминальные ценности мужчин и женщин значительно различаются между собой. У мужчин преобладают такие ценности, как «материально-обеспеченная жизнь» (40 %) «активная деятельность» (20 %), «свобода» (20 %), «общественное признание» (10 %), «продуктивная жизнь» (10 %). У женщин преобладают терминальные ценности «любовь» (30 %), «счастливая семейная жизнь» (30 %), «здоровье» (20 %), «интересная работа» (10 %), «творчество» (10 %).

По результатам изучения инструментальных ценностей выявлено, что у мужчин и женщин ценности также различаются.

У мужчин преобладают «независимость» (30 %), «высокие запросы» (20 %), «эффективность в делах» (20 %), «жизнерадостность» (10 %), «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов» (10 %), «твердая воля» (10 %). У женщин преобладают такие инструментальные ценности, как «образованность» (30 %), «чуткость» (20 %), «аккуратность, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах» (10 %), «воспитанность» (10 %), «рационализм» (10 %), «чуткость» (10 %), «честность» (10 %), «широта взглядов» (10 %).

Анализ полученных результатов продолжим по методике «Ценностный опросник» Ш. Шварца.

Таблица 2

Результаты исследования ценностей у мужчин и женщин по методике «Ценностный опросник» (Ш. Шварц)

Ценностные ориентации	Мужчины (человек)				Женщины (человек)			
	Уровень нормативных идеалов		Уровень индивидуальных приоритетов		Уровень нормативных идеалов		Уровень индивидуальных приоритетов	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1. Конформность	0	0	0	0	0	0	0	0
2. Традиции	0	0	0	0	3	30	3	30
3. Доброта	0	0	0	0	3	30	3	30
4. Универсализм	1	10	1	10	0	0	0	0
5. Самостоятельность	1	10	1	10	0	0	0	0
6. Стимуляция	0	0	0	0	0	0	0	0
7. Гедонизм	0	0	0	0	0	0	0	0
8. Достижения	4	40	4	40	2	20	2	20
9. Власть	3	30	3	30	0	0	0	0
10. Безопасность	1	10	1	10	2	20	2	20

Выявлено, что у мужчин преобладают такие ценности, как «достижение» (40 %), «власть» (30 %), «универсализм» (10 %), «самостоятельность» (10 %), «безопасность» (10 %). У женщин преобладают ценности «традиции» (30 %), «доброта» (30 %), «достижение» (20 %), «безопасность» (20 %).

Для подтверждения выявленных различий между смысложизненными ориентациями мужчин и женщин нами был использован U-критерий Манна-Уитни. По результатам подсчета подтверждена альтернативная гипотеза о наличии различий смысложизненных ориентаций у мужчин и женщин в период кризиса середины жизни.

Таким образом, гипотеза исследования, состоящая в предположении о том, что смысложизненные ориентации у мужчин и женщин в период кризиса середины жизни различны, нашла свое подтверждение.

Список использованных источников

1. Каргин, М. И. Основные направления развития отечественной психодиагностики на современном этапе / М. И. Каргин. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2016. – № 1. – С. 80–87.
2. Колесникова, В. И. Кризис среднего возраста у мужчин: теоретическая интерпретация и эмпирическая феноменология (юнгинский подход) / В. И. Колесникова, О. М. Подгорецкая. – Текст : непосредственный // Ученые записки крымского инженерно-педагогического университета. – 2017. – № 4 (10). – С. 80–83.
3. Королева, А. А. Взаимосвязь параметров семейной истории и смысложизненных ориентаций женщины в период кризиса середины жизни / А. А. Королева. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – С. 238–244.
4. Машинистов, А. В. Проблема смысложизненных ориентаций личности в истории психологии / А. В. Машинистов. – Текст : непосредственный // Гуманитарный вестник. – 2019. – № 8. – С. 70–74.
5. Серый, А. В. Ценностные ориентации как фактор формирования и развития системы личностных смыслов индивида / А. В. Серый. – Текст : непосредственный // Вопросы общей и дифференциальной психологии. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2009. – № 1. – С. 354–360.
6. Смирнова, О. В. Взаимосвязь смысложизненных ориентаций личности с гендерной идентичностью / О. В. Смирнова. – Текст : непосредственный // Евразийский союз ученых. – 2020. – № 4-8 (73). – С. 64–67.

К содержанию

УДК159.9
ББК 88.3

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ИГРОТЕРАПИИ

КАРЮХИНА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА
преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
033svetik@gmail.ru

КАРЮХИНА МАРИЯ НИКОЛАЕВНА
студентка кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
01marimai@gmail.ru

АННОТАЦИЯ: статья посвящена раскрытию понятия «агрессивное поведение», описанию его видов, актуализации проблематики коррекции агрессивности дошкольников. Сформулированы рекомендации по коррекции и профилактики агрессивности детей дошкольного возраста с использованием игровой терапии.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: агрессивность, агрессивное поведение, игра, игротерапия, игровая деятельность, дошкольный возраст

CORRECTION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH THE HELP OF GAME THERAPY

KARYUKHINA SVETLANA ANATOLYEVNA
lecturer of the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

KARYUKHINA MARIA NIKOLAEVNA
student of the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article reveals the meaning of the concept of «aggressive behavior», describes its types, actualizes the problem of correcting the aggressiveness of preschool children. Recommendations on correction and prevention of aggressiveness of children in play activity are formulated.

KEY WORDS: aggressiveness, aggressive behavior, play, game therapy, play activity, preschool age

В настоящее время подмечено нарастание агрессивных установок в социуме. Это провоцируют следующие обстоятельства: низкое материальное благосостояние, семейные проблемы, реклама насилия. В результате прослеживается тенденция к повышению агрессивности взрослых, что в последующем может сказаться и на поведении ребенка. Малыши обучатся данному поведению через наблюдения агрессивных действий окружающих. Общество, болеющее агрессией, заражает этим и юное поколение. Угроза просматривается в переходе данного расстройство в статус врожденного и массового, трансформирования из социального отклонения в норму. Следовательно, проблема агрессии в поведении детей является острой и очень актуальной.

Слово «агрессия» буквально есть «приступ». Агрессия есть модель поведения, наносящая урон объектам. Агрессия приносит ущерб или вызывает психологические неудобства: отрицательные переживания, напряженность, подавленность. Агрессивность – это способы действий, направленные на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не думая о последствиях.

Агрессивным является направленное, разрушительное поведение, которое связано с отступающими от норм, правил и взглядам общества и приводящее к телесному ущербу и психологическому дискомфорту: негативные впечатления, испуг, волнение. Арнольд Басс, известный своими исследованиями в области агрессии, подразделил ее на 3 шкалы: телесная – вербальная, активная – пассивная, прямая – косвенная. Кроме этого, по своей яркости можно выделить несколько степеней, таких как: субнормальная, нормальная, гипертрофированная и агрессивная. В побудительной составляющей агрессия подразделяется на враждебную, инструментальную, экспрессивную. При взаимоотношениях между агрессором и жертвой различают следующие виды: наступательная, защитная, спровоцированная, неспровоцированная, побудительная.

Вопросом изучения агрессивного поведения детей занимались такие исследователи, как С. Н. Еникополов, Н. Л. Кряжева, К. Лоренц, Е. К. Лютова, Г. Б. Монина, К. Фопель, З. Фред, Ю. С. Шевченко. Они отмечали, что имеющиеся характеристики поведения на одном возрастном ступени при условии их неподкрепления исчезают при переносе на другую ступень

Существует огромное число предпосылок, проявлявших агрессивность детей. Диана Хорсанд выделяет наиболее часто встречающиеся причины: «семейные» (неприятие детей или вражда со стороны родителей; крушение внутрисемейных связей; невнимательность к личности ребенка; гиперопека или безразличие, нарушение личного пространства) и «личные» (интуитивное предвкушение угрозы; неуверенность; заниженная самооценка; повышенная нервозность; характер).

Повышенная агрессивность детей делается равно как стойкое качество личности на протяжении всего жизненного пути, о чем свидетельствуют проведенные исследования. Ярость перерастает в стойкое нарушение при постоянном враждебном поведении родителей, которым подражает дошкольник; проявлении нелюбви к ребенку, что формирует у него негативное отношение к окружающим в виде отрицательно проявляющих чувств.

Из числа значимых черт, провоцируя такое поведение, хотелось бы обратить внимание недостаточное развитие интеллекта и общения, сниженный уровень произвольности, инфантильность игровых действий, неадекватную самооценку. Но все же важнейшей чертой данной категории дошкольников является их отношение к сверстнику, несущему в себе роль противника, конкурента или барьера, которое необходимо устранить. У агрессивного дошкольника, как правило, преобладает мнение, что поступками окружающих курирует враждебность, приписывая им отрицательные намерения и игнорирование по отношению к себе. Кроме этого их связывает качество – безразличие к сверстникам, неумение наблюдать и понимать их чувства.

Акцентируются две встречаемые предпосылки враждебность у ребенка:

– страх травмированности, унижения, испытать на себе нападение, приобрести дефекты;

– пережитое унижение, либо личная травма, либо само враждебное нападение. Весьма часто боязнь порождается нарушениями общественных взаимоотношений детей и находящихся вокруг них старших.

Физиологическая агрессия зачастую прослеживается в потасовках и в разрушающем отношении к вещам (порча книг, игрушек и вещей). Иногда агрессивность и деструктивность схожи, и тогда дошкольник бросает игрушки в сверстников или взрослых. Подобное действие во многом объясняется необходимостью во внимании либо какими-то трагическими событиями.

Некоторые дети предрасположены к словесной враждебности (обижают, передразнивают, сквернословят), за которой скрывается низкая самооценка либо самонеудовлетворенность. Периодически дошкольники сквернословят абсолютно безвинно, никак не осознавая значимости текстов. В других вариантах дошкольник, никак не понимая значимости ругательной фразы, использует ее как способ расстроить старших либо насолить кому-то. Иногда, ругань считается орудием формулировки чувств во внезапно возникших малоприятных моментах: дошкольник оступился, расшибся, его подзадорили либо зацепили.

Основным источником живого образца враждебного поведения для многих детей является семья. Проведенные исследования демонстрируют, что для семей с агрессивными детьми, характерны нездоровые взаимоотношения среди их членов. Аналогичные направленности изображены как «период насилия».

Дети склонны воспроизводить те виды отношений, какие имеются у отца и матерью согласно взаимоотношению родителей друг к другу. Они, подбирая стили проверки взаимоотношений с братьями и сестрами, на основе стратегии поведения родителей. Когда же дети подрастают и создают свои семьи, то они воспроизводят стратегию разрешения инцидентов также, замыкая цикл и предоставляют их своим детям при поддержки свойственной манеры поведения.

Определено, то что враждебное обращение с детьми во семье увеличивает агрессивность их действия не только во взаимоотношении с ровесниками, но и также способствует формированию склонности к насилию во взрослом возрасте, обращая физиологическую враждебность во повседневную манеру личности.

Зачастую враждебный дошкольник чувствует себе изгоем, одиноким. Безжалостность, безразличие отца и матери приводит к отклонениям в детско-родительских взаимоотношениях, чувства отверженности. «Как стать и быть обожаемым и нужным» - неразрешимая делима, стоящая перед маленьким созданием. Таким образом, малыш подбирает метод привлечения к себе старших и ровесников.

Психологи Е. К. Лютова и Г. Б. Монина обращают внимание, что практически в любом дошкольном коллективе встречается ребенок с симптомами агрессивного поведения, которые выражаются в следующих моментах: атака других детей, обзывание и битье их, отбирание и повреждение игрушки, умышленно употребление грубые выражения, то есть является источником страха и дерзости. Такого ребенка очень трудно принять и понять.

Современные дети зачастую склоняются к агрессии как к методу решения возникающих проблем, то есть социализация враждебности рассматривается как способ освоения способностей враждебного действия и формирование враждебной готовности личности. В пользу этого тезиса свидетельствует и то,

что дошкольник, не вычленяет враждебность сознательно, но дает ей преимущественное право, так как не обладает другими возможностями плодотворного и полноценного разрешения собственных проблем.

В современных условиях возникает все больше научных исследований, поддерживающих то обстоятельство, что сцены насилия, демонстрируемые в кинематографе или на экранах телевизоров, в художественной литературе (присутствие их в мультфильмах, детских кинофильмах, книгах, комиксах), содействуют увеличению агрессивности зрителей.

Профилактическая коррекционная работа с данным отклонением должна, прежде всего, быть сориентирована на предотвращения именно факторов враждебных действий, а не ограничиваться только снятием внешних симптомов неполноценного развития.

Наиболее оптимальным алгоритмом коррекции характеризуется игровая активность, намеренно созданная учителем. Именно игра, как главная деятельность дошкольника, может дать бесценный диагностический материал, позволяющий увидеть проблему ребенка. Игра, формирование которой в психическую практику построено на реальных методологических построениях отечественной и зарубежной психологии. Весьма функциональными и многомерными рассматриваются системы внедрения игры для структурирования личности, выстроенные на общетеоретических принципах психоанализа М. Кляйна, А. Фрейда; идеалистической психологии К. Роджерса, Дж. Ландрета; культурно-этнографическое учение Л. С. Выготского; концепция психического формирования младенца А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина.

Игровая терапия – инструментарий психотерапевтического воздействия на действа детей, интерпретированная на предпосылке научно-педагогических игр, основополагающая цель, которой состоит в воссоздании ребенку перспективы «прожить» в игре беспокоящие коллизии при абсолютной поддержке и сопереживании взрослого.

Игровая терапия показана на 3 типах: недирективная, директивная и смешанная. По вариантам организации игровые терапевтические занятия могут быть: индивидуальные, фронтальные либо же групповые. Архиважными механизмами коррекционного влияния игры являются прогнозирование системы общественных отношений, внедрение способностей ребенка к произвольной регуляции деятельности. Под функцией педагога в ходе игровой терапии подразумевается психоэмоциональное сопереживание, описание эмоций.

Опишем методику игровой терапии, которая основана на связи ребенка с его абсолютным приятием, концентрации на чувствах и переживаниях.

Рекомендации по проведению игрового терапевтического занятия: соответствие игры особенностям и возрасту ребенка, продолжительность занятия до 20 минут. Технологии осуществления игровой терапии враждебного поведения дошкольников подбираются с целью обучения навыкам выявления и выделения переживаний и эмоций, регулирования собственного психологического состояния

В заключении отметим, что агрессивность современных дошкольников является важной составляющей в данных обстоятельствах нашего существова-

ния. Она содержит в себе конкретные психологические черты, касающиеся не только окружающих людей, но и наносит вред самому ребенка в его отношениях с ним. Игровая терапия является тем способ влияния на действия дошкольника, который формирует саморегуляцию деятельности и развивает самоконтроль психологического состояния.

Список использованных источников

1. Алексеева, Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста / Е. Е. Алексеева. – Москва : Юрайт, 2020. – 196 с. – Текст : непосредственный.

2. Гонина, О. О. Психология дошкольного возраста : учебник и практикум для академического бакалавриата / О. О. Гонина. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Юрайт, 2019. – 425 с. – Текст : непосредственный.

3. Лютова, Е. К.Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Монина. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 136 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 374
ББК 74.1

ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

КИСЛИЧЕНКО АНГЕЛИНА ВЛАДИМИРОВНА
аспирант кафедры общей и прикладной психологии факультета психологии,
Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
г. Санкт-Петербург, Россия
kisli4enko.a@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в данной статье раскрывается феномен профессиональной мотивации курсантов, ее особенности и влияние на повседневную и учебно-боевую деятельность курсантов. Также в работе приведено исследование уровня мотивации профессиональной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мотивация, профессиональная мотивация, деятельность, феномен, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, внутренняя положительная мотивация, внутренняя отрицательная мотивация

THE PHENOMENON OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF CADETS OF MILITARY UNIVERSITIES

KISLICHENKO ANGELINA VLADIMIROVNA
graduate student Department of General
and Applied Psychology Faculty of Psychology,
A. S. Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russia

ABSTRACT: this article reveals the phenomenon of professional motivation of cadets, its particular impact on the daily and combat training activities of cadets. The paper also provides a study of the level of motivation of professional activity.

KEY WORDS: motivation, professional motivation, activity, phenomenon, internal motivation, external motivation, internal positive motivation, internal negative motivation

Вопрос профессиональной мотивации в тесной связи с потребностями и мотивами человека, реализуемыми им в его профессиональной и повседневной деятельности. Психологическая наука, рассматривая психику человека, определяет взаимосвязь окружающей среды и возникающих внутренних образов в результате отражения объективного мира. В процессе обучения курсантов военного института необходимо не только субъективное существование курсанта в процессе познания, но и так же его мотивированная, осознанная деятельность в самом процессе познания, направленная на получение и совершенствование уже имеющихся знаний, умения и навыков.

Деятельность военнослужащего, получающего высшее военное образование, определена комплексом мотивов и самого отношения курсанта к получению необходимых профессионально-важных качеств, необходимых будущему офицеру.

Многие ученые определяют мотивацию как основную детерминанту успешной служебно-боевой деятельности военнослужащих, которая, в свою очередь, может компенсировать провал в развитие необходимых умений и навыков. Это определяет ее как фундаментальный элемент личности будущего офицера.

В то же время В. А. Сластенин утверждает, что «профессиональная ориентация предусматривает осознание курсантами профессиональной необходимости углубленного изучения профессиональных военных и специальных дисциплин для успешного и грамотного выполнения служебных и боевых задач». А Н. И. Мешков считает, что профессионально ориентированные курсанты имеют высокую академическую успеваемость на протяжении всего цикла изучаемых дисциплин [4].

В исследовании Г. Е. Смирнова выявила, что курсанты, не обладающие высоким уровнем учебной и профессиональной мотивации, недооценивают важность боевой и профессиональной службы, развития профессиональной эрудиции [2].

Для повышения профессиональной мотивации курсанта необходимо включать его в практическую деятельность, близкую к реальной рабочей обстановке, позволяющую ему оценить результат собственных действий, что дает ему возможность осознать и осмыслить уровень своей теоретической подготовленности.

В сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения и является внутренним движущим фактором развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формиро-

вания, возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

И. А. Васильевым, О. В. Митиной и В. В. Кобановым доказано, что внутренняя мотивация находиться в прямой взаимосвязи с качеством когнитивной деятельности человека, что нельзя сказать о внешней мотивации. Отсюда, первоначальной задачей обучения выступает создание личного интереса к осуществляемой деятельности [1].

На этапе обучения в военном институте войск национальной гвардии Российской Федерации факультета морально-психологического обеспечения происходит преобразование мотивации, ценностных ориентаций учащихся курсантов, также содержание мотивов деятельности курсантов усложняется, они ставят все более значимые для себя цели. Во время служебно-боевой деятельности может случиться «кризис выбранной профессии», который преодолевается изменением мотивации в учебной деятельности на профессионально-ориентированную деятельность. Смена мотивов происходит на личностном уровне и субъективно для каждого индивидуума, в зависимости от возложенных задач и различных особенностей характера. Важным обстоятельством изменений в мотивационной сфере является то, в какие общественные отношения вовлечен человек и как он их реализует [4].

Социальные условия, создаваемые высшим учебным заведением, существенно влияют на мотивацию студентов к учебе. К. А. Абульханова-Славская рекомендует учитывать, что мотивация может мобилизовать человека в деятельности, но при условии наличия подкрепления [3].

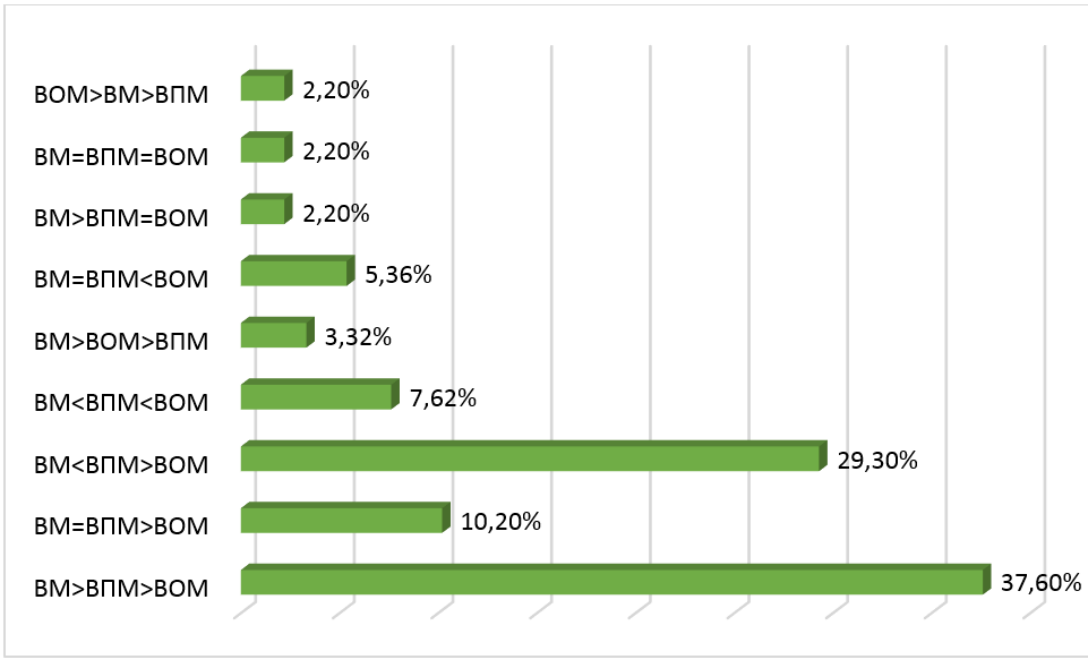
Важно, что весь период обучения в Военном институте войск национальной гвардии Российской Федерации на факультете военно-политической работы способствует соотнесению себя с избранной профессией, формирует имидж профессионала, позволяет пересмотреть свой взгляд на выбранную профессию, попробовать себя в реальной профессиональной и воинской деятельности. Согласно позиции Д.Е. Супера, разработавшего модель профессионального развития, важным «двигателем» человека в профессии является его идентификация с образом идеального профессионала и стремление к нему.

Для создания у военнослужащего позитивного образа собственной личности следует создать такие условия как внешней, так и внутренней среды, которые позволяет ему в полной мере познать военную культуру. Еще на этапе первоначального включения их в военную деятельность, курсант ознакамливается и формирует систему определенных ценностей и отношений, которые находятся в слиянии гражданской и военной сфер деятельности.

Можно сделать вывод, что военно-профессиональная мотивация курсантов является комплексом внутренних и внешних побуждений, определяющих его активность в учебно-боевой деятельности, направляющих на достижение намеченных целей в боевой и военно-политической подготовки.

В проведенном исследовании принимали участие курсанты II курса факультетов морально-психологического обеспечения и командного Санкт Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии Российской Федерации. Выборка составила 46 курсантов. Исследование прово-

дилось в середине первого семестра 2021–2022 года обучения. Результаты проведенного исследования представлены в диаграмме (рис. 1).



Примечание: (ВМ) – внутренняя мотивация, (ВПМ) – внешняя положительная мотивация, (ВОМ) – внешняя отрицательная мотивация

Рис. 1. Соответствие числа опрашиваемых определенному мотивационному комплексу

Результаты показали, что курсанты, в большинстве своем, довольны избранной профессией. Опишем результаты исследования подробно.

Показатель ВМ > ВПМ > ВОМ составил 37,6% и ВМ = ВПМ > ВОМ – 10,2 % соответственно (рис. 1). Это говорит о том, что респонденты, с исследуемыми мотивационными комплексами, включаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Целью данной деятельности является сама деятельность, а не инструментом для достижения какой-либо иной цели. То есть, это те обучаемые высших военных образовательных организация высшего образования, которых привлекает больше всего интерес к самому процессу познания, курсанты склонны выбирать более тяжелые задания, что положительно отражается на развитии их когнитивных процессов.

Минимальным экстремумом мотивационных комплексов выступают показатели: ВМ < ВПМ < ВОМ; ВОМ > ВПМ = ВМ; ВОМ > ВМ > ВПМ и ВОМ = ВПМ = ВМ, это 7,62 %; 3,32 %; 2,20 % и 2,20 % выборки соответственно. В комплексе это составляет 15,3 % от общего числа выборки (см. рис. 1). Это говорит о попустительском отношении как к учебе в военном институте, так и к образовательному процессу в целом. Для таких респондентов главенствующим фактором выступает не получение знаний, в соответствии с их занимаемым профилем обучения и умений, а день, когда они выпустятся из военного института, получение диплома. С другой стороны, скорее всего, именно эти курсанты поступили в военный институт не по своей воле, а по воле родителей и близко-

го окружения. Так же, в данном случае, могут оказывать свое влияние и другие различные факторы.

Курсанты с внешней мотивацией в основном не испытывают удовольствия от решения сложных учебно-боевых задач. Из-за этого такие люди склонны идти по пути меньшего сопротивления и решать более простые задачи или те, которые являются минимумом для получения оценки. Недостаток внутреннего стимула способствует увеличению уровня стресса и нервозности, уменьшению спонтанности, что негативно сказывается на творческих способностях курсантов. Противоположно этому, наличие внутренних стимулов позволяет проявляться таким качествам, как креативность, легкость мышления и свобода творчества. Использование метода поощрения и наказания представляет собой не что иное, как внешнюю мотивацию, представленную бихевиористами формулой S – R (стимул – реакция).

Анализ исследуемой выборки в целом показал, что акцентуируемым типом мотивации обучения по профессии выступает внутренняя (46,5 %), но следует отметить, что это не составляет даже половину выборки. Далее, 29,3 % выборки составляют курсанты с внешней положительной мотивацией. При данном типе мотивации военнослужащих привлекает не сам процесс обучения, а только оценка окружающими людьми их усилий. 12,74 % составляют курсанты с внешней отрицательной мотивацией. Обучение военнослужащих с данным типом мотивации опосредуется фактом обучения без интереса к самому процессу познания и получения навыков и умений; учение как способ избегания неудач; «учение из-под палки» и др.

Таким образом, знание и способность командирами направлять мотивационную сферу военнослужащих способствует успешному выполнению служебно-боевых задач. Так, мотивация – одна из основных составляющих поведения человека. Знание внутренних и внешних побуждений как отдельных военнослужащих, так и всего коллектива в целом, позволяет на влиять на их поведение и внутреннее состояние. Командиру необходимо иметь в виду мотивы и потребности военнослужащих, для успешного выполнения ими возложенных служебно-боевых задач как в мирное, так и в военное время.

Список использованных источников

1. Безматерных, А. Н. Современные проблемы военно-профессионального становления офицеров выпускников военного института / А. Н. Безматерных. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных наук. – Пермь, 2017. – 256 с.

2. Верминенко, Ю. В. Учебная деятельность курсантов военных вузов: мотивационный аспект / Ю. В. Верминенко. – Текст : непосредственный // Развитие военной педагогики в XXI веке : материалы V межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 19 апреля 2018 года / под редакцией С. В. Костарева, И. И. Соколовой, Н. В. Ершова. – Санкт-Петербург : Издательство ВВМ, 2018. – С. 57–63.

3. Вотинов, А. А. Формирование учебной мотивации курсантов вузов ФСИН Росии в условиях компетентностного подхода к организации образовательного процесса / А. А. Вотинов. – Текст : электронный // Вестник Самарского юридического института. – 2018. – № 5 (31). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-uchebnoy-motivatsii-kursantov-vuzov-fsin-rosii-v-usloviyah-kompetentnostnogo-podhoda-k-organizatsii-obrazovatelnogo (дата обращения: 19.02.2022).

4. Колганов, Р. В. Повышение уровня мотивации курсантов к физической подготовке / Р. В. Колганов [и др.]. – Текст : электронный // Актуальные исследования. – 2021. – № 48 (75). – Ч. II. – С. 96–98. – URL: https://apni.ru/article/3321-povishenie-urovnya-motivatsii-kursantov-k-fiz (дата обращения: 19.02.2022).

5. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; перевод с английского. – 3-е издание – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 400 с. – Текст : непосредственный.

6. Пиюкова, С. С. Учебно-профессиональные установки курсантов вуза уголовно-исполнительной системы / С. С. Пиюкова, А. Л. Плотникова. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского института ФСИН России. – 2017. – № 2. – С. 213–219.

К содержанию

УДК 159.9: 796(045)
ББК 88.43

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ТРЕВОЖНОСТИ У СПОРТСМЕНОВ-ГИМНАСТОВ 10–12 ЛЕТ

МАЙДОКИНА ЛЮДМИЛА ГЕННАДЬЕВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры физической культуры и спорта
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
lyda_maydokina84@mail.ru

МИХАЛКИНА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
s.a.mihalkina@gmail.com

АННОТАЦИЯ: статья посвящена изучению показателей тревожности у спортсменов 10–12 лет, специализирующихся в спортивной гимнастике. В работе представлены результаты эмпирического исследования показателей тревожности у юных спортсменов. По результатам исследования сформулированы выводы и предложены рекомендации по коррекции тревожности у юных спортсменов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тревога, тревожность, соревновательная тревожность, юный спортсмен, спортивная гимнастика

STUDY OF ANXIETY INDICATORS GYMNASTS ARE 10–12 YEARS OLD

MAYDOKINA LYUDMILA GENNADIEVNA
candidate of psychological sciences, senior lecturer
the Department of Physical Culture and Sports
Mordovian State University, Saransk, Russia

MIKHALKINA SVETLANA ALEKSANDROVNA
candidate of psychological sciences, senior lecturer
the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article is devoted to the study of anxiety indicators in athletes aged 10–12 years specializing in gymnastics. The paper presents the results of an empirical study of anxiety indicators in young athletes. Based on the results of the study, conclusions were formulated and recommendations for the correction of anxiety in young athletes were proposed.

KEY WORDS: anxiety, anxiety, competitive anxiety, young athlete, gymnastics

Занятия спортом способны вызывать у человека различные эмоциональные состояния: от положительных (радость, восторг и др.) до отрицательных (разочарование, тревога и др.). Зачастую спортсмену сложно самостоятельно регулировать эмоциональное состояние, что, в конечном счете, отражается на результате готовности к соревновательной деятельности.

Среди всех эмоциональных проявлений спортсмена особое место занимает состояние тревожности. В настоящее время проблеме тревожности в спорте посвящен ряд научных исследований и предложены различные способы ее регулирования. Анализ современных исследований показал, что наиболее актуальными являются вопросы, связанные с проявлением тревожности у спортсменов в различных видах спорта и в процессе соревновательной деятельности, гендерные проявления тревожности, возрастные показатели тревожности и др. [1; 2; 3].

Е. В. Воскресенская, Е. В. Мельник, Н. В. Кухтовав своих исследованиях пришли к выводу, что: «Состояние тревоги как эмоциональная стресс-реакция может возникнуть в условиях тренировки или соревнования под влиянием реальных или ожидаемых воздействий со стороны той микросреды (партнеров, товарищей по команде, тренера, обслуживающего персонала, знакомых, соперников, семьи и др.), в которой постоянно формируется косвенная или непосредственная оценка игрока, его действия, поведения, отношения» [1, с. 13].

Исследование показателей тревожности у юных спортсменов является важной задачей, поскольку спортсмен в данном возрасте не обладает набором средств саморегуляции неблагоприятного психического состояния, что в итоге приводит к снижению спортивного результата.

Нами было проведено исследование с целью изучения выраженности показателей тревожности у спортсменов-гимнастов 10–12 лет, в количестве 30 человек (15 мальчиков и 15 девочек), для этого был подобран диагностический инструментарий.

Перейдем к анализу полученных диагностических данных, которые представлены в таблицах 1–6.

Таблица 1

Показатели соревновательной тревожности у спортсменок-гимнасток

Уровни соревновательной тревожности	Количество спортсменов, в %
Высокий	8 (53,3 %)
Средний	6 (40 %)
Низкий	1 (6,7 %)

Данные, которые были получены в результате диагностики, приведенные в таблице 1, позволяют нам сделать вывод о том, что низкий уровень соревновательной тревожности обнаружен у 1 (6,7 %) гимнасток. У 6 (40 %) спортсменок выявлен средний уровень исследуемого свойства личности. У большинства гимнасток – 8 (53,3 %) диагностирован высокий уровень соревновательной тревожности.

Обратимся к анализу данных, полученных в ходе диагностики соревновательной тревожности у мальчиков-гимнастов.

Таблица 2

Показатели соревновательной тревожности у спортсменов-гимнастов

Уровни соревновательной тревожности	Количество спортсменов, в %
Высокий	5 (33,3 %)
Средний	7 (46,7 %)
Низкий	3 (20 %)

Данные, которые были получены в результате диагностики, приведенные в таблице 2, позволяют нам сделать вывод о том, что низкий уровень соревновательной тревожности обнаружен у 3 (20 %) мальчиков-гимнастов. У 7 (46,7 %) спортсменов выявлен средний уровень исследуемого свойства личности. У 5 (33,3 %) мальчиков-гимнастов 10-12 лет – диагностирован высокий уровень соревновательной тревожности.

В таблице 3 и 4 представлен анализ данных исследования уровня ситуативной тревожности у спортсменов 10–12 лет.

Таблица 3

Показатели уровня ситуативной тревожности у спортсменок-гимнасток

Уровень ситуативной тревожности	Количество спортсменов, в %
Низкий	2 (13,3 %)
Средний	6 (40 %)
Высокий	7 (46,7 %)

Из таблицы 3 видно, что, что низкий уровень ситуативной тревожности обнаружен у 2 (13,3 %) гимнасток. Средний уровень изучаемого свойства вы-

явлен у 6 (40 %) спортсменок. Высокий уровень диагностирован у 7 (46,7 %) спортсменок-гимнасток.

Обратимся к анализу данных исследования уровня ситуативной тревожности у мальчиков-гимнастов.

Таблица 4

Показатели уровня ситуативной тревожности у спортсменов-гимнастов

Уровень ситуативной тревожности	Количество спортсменов, в %
Низкий	2 (13,3 %)
Средний	7 (46,7 %)
Высокий	6 (40 %)

Анализируя результаты, отраженные в таблице 4, отмечаем, что низкий уровень ситуативной тревожности обнаружен у 2 (13,3 %) гимнастов. Средний уровень исследуемого свойства выявлен у 7 (46,7 %) спортсменов. Высокий уровень диагностирован у 6 (40 %) гимнастов 10-12 лет.

Проанализируем данные, полученные в ходе диагностики уровня личностной тревожности.

Таблица 5

Показатели уровня личностной тревожности у спортсменок-гимнасток

Уровень личностной тревожности	Количество спортсменов, в %
Низкий	2 (13,3 %)
Средний	7 (46,7 %)
Высокий	6 (40 %)

В соответствии с показателями, отраженными в таблице 5, констатируем, что низкий уровень личностной тревожности обнаружен у 2 (13,3 %) гимнасток. Средний уровень исследуемого свойства выявлен у 7 (46,7 %) спортсменок-гимнасток. Высокий уровень диагностирован у 6 (40 %) гимнасток.

Обратимся к анализу данных, полученных в ходе диагностики уровня личностной тревожности у мальчиков-гимнастов.

Таблица 6

Показатели уровня личностной тревожности у спортсменов-гимнастов

Уровень личностной тревожности	Количество спортсменов, в %
Низкий	2 (13,3 %)
Средний	6 (40 %)
Высокий	7 (46,7 %)

Из таблицы 6, видно, что низкий уровень личностной тревожности обнаружен у 2 (13,3 %) гимнастов. Средний уровень личностной тревожности выяв-

лен у 6 (40 %) мальчиков-гимнастов. Высокий уровень диагностирован у 7 (46,7 %) гимнастов 10–12 лет.

Результаты исследования показали, что среди исследуемых спортсменов высок процент лиц, имеющих высокие показатели выраженности соревновательной тревожности, личностной и ситуативной тревожности. Также результаты исследования показали отличия в проявлении тревожности между мальчиками и девочками. Так выявлено, что показатели тревожности у девочек-спортсменок чуть выше, чем у спортсменов-мальчиков.

На основе полученных данных нами предложены психолого-педагогические рекомендации по работе со спортсменами с высоким уровнем тревожности:

– создание положительного климата в коллективе (должны быть доверительные отношения, чтобы спортсмен чувствовал поддержку в спортивном коллективе);

– разнообразие видов деятельности (важно, чтобы тренер в процессе тренировочных занятий вводил элемент новизны, сочетал различные методы спортивной тренировки, использовал игровые методы подготовки спортсменов);

– формирование установки спортсмена на успешное выступление (тренер должен проговаривать спортсмену о его успешной подготовке, формировать уверенность в собственных силах);

– необходимо создавать условия для тренировок, чтоб спортсмен мог сконцентрироваться на подготовке к соревнованиям;

– формирование мотивации достижения для повышения ощущений благополучия;

– обучение способам саморегуляции (аутогенная тренировка, психорегулирующая тренировка, идеомоторная тренировка, психомышечная тренировка).

Список использованных источников

1. Воскресенская, Е. В. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика) : методические рекомендации / Е. В. Воскресенская, Е. В. Мельник, Н. В. Кухтова. – Витебск : Витебский государственный университет имени П. М. Машерова, 2015. – 53 с. – Текст : непосредственный.

2. Моськин, С. А. Тревожность и конфликтность в предсоревновательный период подготовки / С. А. Моськин. – Текст : непосредственный // Наука-2020. – 2019. – № 3. – С. 57–59.

3. Пичугина, М. К. Тревожность у спортсменов-единоборцев 9–14 лет (на примере кудо) / М. К. Пичугина. Текст : непосредственный // Экстремальная деятельность человека. – 2015. – № 2. – С. 36–39.

К содержанию

УДК 159.923(045)
ББК 88.6

КОММУНИКАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ УСТАНОВКИ ПОДРОСТКОВ КАК ОСНОВА ИХ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МЕЛЬНИК ТАТЬЯНА ОЛЕГОВНА
магистрант,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
г. Москва, Россия
tmelnik180486@gmail.ru

АННОТАЦИЯ: в настоящей статье рассматриваются особенности развития и совершенствования коммуникативных установок подростков как основы их самореализации; определены факторы и специфика их прикладной реализации в условиях дополнительного образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самореализация; подростки; коммуникативные установки

COMMUNICATIVE POSSIBILITIES OF TEENAGERS' ATTITUDES AS THE BASIS OF THEIR SELF-REALIZATION IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

MELNIK TATIANA OLEGOVNA
master's student
Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia

ABSTRACT: this article examines the features of the development and improvement of teenagers' communicative attitudes as the basis of their self-realization; the factors and specifics of their applied implementation in the conditions of additional education are determined.

KEY WORDS: self-realization; teenagers; communicative attitudes

Ежедневно меняющиеся условия развития нашего общества, наравне с модернизацией системы дополнительного образования, актуализируют прикладной интерес к вопросам и проблемам формирования и совершенствования коммуникативных установок подростков как обязательное условие эффективной профессиональной самореализации в будущем.

Проблемы современной системы дополнительного образования являются с прикладной точки зрения очень важными на сегодняшний день. Особенности развития современного российского общества усиливают значимость и необходимость преобразования разных сфер в жизни и деятельности людей, включая также сферу образования. Современное дополнительное образование характеризует наличие изменений, обусловленных необходимостью совершенствования педагогических процессов, а также оптимизации качества в контексте взаимодействия.

Теоретико-методологическая основа настоящей статьи состоит в том, что существенное значение формированию и совершенствованию коммуникативных установок подростков как основе самореализации придают в своих работах такие исследователи, как Н. А. Ветлугина, В. А. Горянина, В. С. Мухина, Г. Н. Пантелеев и др. [6, с. 51].

С начала прошлого столетия в русле психолого-педагогической мысли в относительно латентной форме развивались с системных позиций различные идеи коммуникативного подхода как взаимодействия и сотрудничества в учебно-воспитательном процессе с подростками.

Но лишь примерно с середины восьмидесятых годов XX века в педагогической и психологической науке стали на системной основе и комплексно изучаться основные проблемы коммуникативной стороны общения в педагогическом процессе. В данном аспекте уместно отметить имена таких исследователей как А. А. Вербицкий, В. В. Давыдов, В. А. Кан-Калик, В. А. Сластенин и др., которыми были разработаны и внедрены основные положения о необходимости развития личностного потенциала каждого ученика в коммуникациях [3, с. 18].

Заслуживает внимания тот факт, что в условиях современности уже довольно четкой и структурированной для понимания и реализации стала являться сфера именно коммуникативной стороны общения. Профессиональная компетентность сегодняшнего специалиста на системном уровне обнаруживает ее прикладную возможность быть вполне полноценным субъектом всей педагогической деятельности. Это, в свою очередь, предоставляет комплексную возможность развивать и совершенствовать коммуникативный потенциал всех подростков как полноценно развивающихся личностей на регулярной основе в системе дополнительного образования.

Если обратиться к зарубежной психолого-педагогической науке, то можно заключить, что идеи коммуникативной стороны общения в педагогической системе при обучении и развитии подрастающих поколений связаны с категорией системного сотрудничества и непрерывного регулярного взаимодействия субъектов как участников процесса на основе конструктивного взаимодействия [1, с. 71].

Как обнаруживает практика многочисленных сегодняшних исследований, подросток как участник педагогического процесса, при его непосредственном включении в коммуникативное сотрудничество, воспринимает регулярно весь общественно важный опыт социально-культурного взаимодействия на морально-нравственном уровне [2, с. 27].

Сам объемный процесс коммуникативного сотрудничества на качественно новом уровне осознания корректирует и формирует по-новому смысл психолого-педагогического взаимодействия как целостной структуры коммуницирования в дополнительном образовании.

Итак, на основе сказанного выше можно заключить, что коммуникативная сторона общения в педагогическом процессе в настоящее время характеризуется выраженной системной опорой на субъект-субъектные отношения [8, с. 114].

Обратим внимание на результаты, которые являются прикладными возможностями для эффективного коммуникативного формата взаимодействия в педагогическом процессе в системе дополнительного образования [2, с. 18].

1. Развитие и воспитание подростков как общественно активных, творческих членов современного социума, которые в полной мере овладели всей системой ценностей.

2. Формирование и совершенствование необходимых прикладных условий для развития современного подростка как социального субъекта саморазвития и самореализации.

3. Интеграция различных организационных форм развития актуализирует проблематику всего коммуникативного взаимодействия в рамках образовательной организации системы дополнительного образования.

4. Технологии диалогового взаимодействия как основного метода с целью формирования и развития особенностей и характеристик полисубъектных общностей.

В указанных технологиях современные исследователи обнаруживают такие значимые по своей сути преимущества [2, с. 29]:

1) приобретается опыт системного контроля и организации группового и парного взаимодействия, а кроме этого, вырабатываются правила этики разных взаимодействий в системе образовательной организации в процессе взаимодействия;

2) используемые методы работы и технологии помогают современному педагогу образовательной организации приобретать и на практике совершенствовать компетенции инновационной педагогической деятельности на системном и практическом уровне сотрудничества в системе такого взаимодействия;

3) активное диалоговое сотрудничество всех участников педагогического процесса формирует и устойчиво совершенствует субъектную позицию самого подростка как основного участника коммуникаций;

4) предоставление возможностей соотносить свои интересы с интересами других, что предоставляет практические возможности для достижения общих воспитательно-развивающих целей в педагогическом процессе на системной основе.

Заслуживает внимания тот факт, что как система коммуникативная среда характеризуется саморазвитием, поддержанием и продуцированием непрерывного интереса к совместной конструктивной деятельности при помощи одномоментного присутствия взаимного творчества, высокой степени активности участников педагогического взаимодействия и выраженной мотивации достижения результатов совместного труда.

Можно считать коммуникативный подход в педагогическом взаимодействии наиболее оптимальным и эффективным для решения задач современного общего образования при работе с подростками в аспекте их самореализации. Для достижения коммуникативного уровня сотрудничества в системе современного дополнительного образования необходимо приложить немало усилий для формирования и совершенствования у всех участников отношений ряда существенных на прикладном уровне признаков полисубъектности [5, с. 93]:

1) способности к рассмотрению себя и всей общности как целостности и системности;

2) способности к осознанию системы отношений между субъектами всего процесса;

3) направленности деятельности на себя и партнера по коммуникации на конструктивной основе.

Представляется необходимым охарактеризовать группу внутренних факторов, влияющих на личностную самореализацию подростков, где они являются самостоятельными субъектами формирования собственного развития. К этой группе факторов можно отнести [4, с. 112]:

Мотивационный фактор.

Поскольку субъектом формирования самореализации являются подростки, поэтому влияние на данный процесс оказывают личностные индивидуальные компоненты.

2. Личностные факторы.

Данные факторы проявляются в воздействии характеристик личности, которые влияют на социализацию подростка при его взаимодействии с организацией системы дополнительного образования.

К этой группе можно отнести:

1) способность личности подростка к постоянному саморазвитию, самоопределению, самосовершенствованию, самопрезентации, самоанализу и самоконтролю;

2) аналитические способности;

3) стремление к непрерывному развитию как постоянное желание узнавать что-то новое из сферы своих интересов;

4) приспособляемость;

5) контактность, коммуникативные навыки;

3. Факторы организационного поведения.

В данную группу факторов следует включить желание подростка участвовать в общественной жизни учебных групп и всего образовательного учреждения.

4. Факторы стратегического поведения.

Эти факторы предполагают активную позицию подростка, связанную с организацией и реализацией процесса формирования собственной конкурентоспособности после окончания учебного заведения. Данные факторы оказывают влияние на приобретение фундаментальных знаний по направлению обучения, а также расширение области знаний на основе выбора углубленных программ обучения.

Современные исследователи рассматривают компетентность и как социально ориентированное понятие, которое представляет собой способность выполнять задачи и роли в соответствии с ожидаемым стандартом; оставляя его точное значение для обсуждения заинтересованными сторонами в макро-или микрополитическом контексте. Кроме этого, исследователи предлагают рассматривать компетентность как индивидуально расположенную, личную способность или характеристику [6, с. 72].

Это последнее понятие обозначается как «способность», и анализируется его жизненно важная связь с социально определенной компетентностью. Обсуждается важность для практики и для компетентностной подготовки моделей способностей. Компетентность может быть понята несколькими совершенно различными способами, то, как мы рассматриваем данное определение, существенно влияет на то, как используются и оцениваются стандарты этого определения. Поскольку выполнение задач – это то, что можно легко описать, здравый смысл, но наивный взгляд на компетентность отождествляет ее с успешным выполнением набора дискретных задач. Затем стандарты компетентности рассматриваются как объективные описания набора задач.

Зарубежный исследователь А. В. Гоферберг рассматривает коммуникативную компетентность как обладание рядом желательных качеств, включая соответствующие виды знаний, навыков, способностей и установок. Это общий подход, который фокусируется на обучении и оценке эффективности по каждому из этих отдельных атрибутов. По крайней мере, такой подход обещает решить менее предсказуемые, нетривиальные аспекты работы [5, с. 73].

Но его основное ограничение состоит в том, что обучение и оценка атрибутов в отрыве от реальной трудовой практики на системном уровне анализа мало связаны с будущей деятельностью. Оказывается, что такие атрибуты, как решение проблем, анализ, распознавание образов и т. д., сильно зависят от контекста, что снижает эффективность попыток обучать и оценивать. Другая проблема такого подхода заключается в том, что при сравнении общих признаков различных профессий бывает трудно отличить одну профессию от другой.

Таким образом, это еще один способ сказать, что теория, основанная на компетентности, должна быть обоснована в контексте. Для развития компетенций можно использовать целый ряд методов (например, дидактические лекции, веб-модули, ролевое моделирование, рефлексия, интерактивные методы и т. д.).

На данный момент пока нет единого инструмента для ее оценки, поэтому необходимо использовать несколько инструментов (например, обратную связь с использованием 360-градусных обзоров, обратную связь с клиентами, отчеты о критических инцидентах и т. д.). Данные, полученные с помощью этих инструментов, могут быть использованы для создания портфолио, совокупность которого представляет собой картину компетенций отдельного человека. Этот портфель, в свою очередь, может быть использован для формирующей и суммирующей обратной связи.

Данные оценки компетенций, также могут быть использованы для разработки учебных программ при выработке исследовательских гипотез.

Таким образом, в заключении настоящей статьи можно сформулировать выводы о том, что для успеха в самореализации подростка как субъекта психолого-педагогического системного процесса необходимы коммуникативные установки как сформированные практические навыки и умения. Такие навыки и поведенческие компетенции часто имеют скрытый характер, но они необходимы для достижения успеха в жизненных начинаниях. Следовательно, термин «мягкие навыки» используется для того, чтобы отличить эти навыки и врож-

денные способности от технических или сложных навыков, которые усваиваются.

Коммуникативные установки как навыки на системном уровне представляют собой набор навыков, способностей и черт, которые относятся к личности, отношению и поведению, а не формальным техническим знаниям. Также межличностные навыки как внутри- и межличностные или социально-эмоциональные навыки, необходимые для личного развития, участия в общественной жизни. Они включают такие навыки, как умение работать в мульти дисциплинарных командах, эффективное общение, культурное понимание и самовыражение, трудолюбие, адаптивность.

Список использованных источников

1. Буева, Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. – Москва : Московский государственный университет, 2018. – 202 с. – Текст : непосредственный.
2. Ерасова, Н. Ю. Становление профессиональной идентичности индивида в контексте психосоциального подхода к проблеме развития / Н. Ю. Ерасова. – Москва : Психологическая наука и образование. – 2018. – № 5. – 137 с. – Текст : непосредственный.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2018. – 302 с. – Текст : непосредственный.
4. Климов, Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. – Москва : Пересвет, 2019. – 421 с. – Текст : непосредственный.
5. Котова, И. Б. Социализация и воспитание / И. Б. Котова. – Текст : непосредственный. // Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии. – Москва: Союз, 2018. – С. 93–99.
6. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва, 2018. – 216 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 159.922.73
ББК 88.41

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

МИХАЛКИНА СВЕТЛАНА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
s.a.mihalkina@gmail.com

ШУБНИКОВА ВАЛЕНТИНА ВАСИЛЬЕВНА
воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 82 комбинированного вида», г. Саранск, Россия
valyamore2015@yandex.ru

ЗОРЬКИНА НАДЕЖДА ИВАНОВНА
воспитатель
МАДОУ «Детский сад № 82 комбинированного вида», г. Саранск, Россия
zorckinanad@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: авторами раскрывается понятие «страх», определяются особенности страхов у детей дошкольного возраста, а также показаны результаты исследования, направленного на выявление уровней и уточнение преобладающих видов страхов у дошкольников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: страх, детские страхи, возрастные страхи, невротические страхи, дети дошкольного возраста

INVESTIGATION OF THE CHARACTERISTICS OF FEARS IN PRESCHOOL CHILDREN

MIKHALKINA SVETLANA ALEKSANDROVNA
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of the Department of Special and Applied Psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

SHUBNIKOVA VALENTINA VASILYEVNA
educator
MADOU «Kindergarten No. 82 of combined type», Saransk, Russia

ZORKINA NADEZHDA IVANOVNA
educator
MADOU «Kindergarten No. 82 of combined type», Saransk, Russia

ABSTRACT: the authors reveal the concept of «fear», determine the features of fears in preschool children, and also show the results of a study aimed at identifying the levels and clarifying the prevailing types of fears in preschoolers.

KEY WORDS: fear, childhood fears, age-related fears, neurotic fears, preschool children.

Детские страхи – это специфические эмоции и чувства, которые проявляются у детей в определенном поведении. Стоит отметить, что детские страхи отличаются своим разнообразием и множеством форм проявления. Дети во время сна испытывают негативные эмоции, побуждающие их плакать и требовать присутствие взрослых, так как без них дальнейший сон им кажется невозможным. Они отказываются быть в одиночестве в комнате, категорически не хотят находиться в темноте, не могут долго оставаться без родителей. Также появляются тревожные мысли о том, что что-то плохое может случиться с ними или с их родителями. У детей нарушается полноценная жизнь, так как их страхи блокируют все положительные эмоции: они перестают кататься на качелях, играть в подвижные игры, взаимодействовать с животными, появляется необъяснимый страх воспитателей, педагогов и врачей.

Проблему страхов в дошкольном возрасте изучали такие отечественные ученые, как Ю. М. Бердникова, О. В. Даньковская, А. И. Захаров, Е. В. Лисина, Л. А. Никифорова и др.

Страх чаще всего определяют как эмоциональное отражение в сознании определенной опасности для существования. Важно отметить, что сам страх не появляется самостоятельно, его возникновению способствуют действия угрожающего характера. Угрожающий характер может быть как воображаемый, так и реальной ситуацией.

Страх имеет защитный характер, базируется на инстинкте самосохранения и сопровождается определенными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности. Данные изменения отражаются на таких показателях, как дыхание, частота пульса, показатели артериального давления и выделении желудочного сока [1].

Страх никак не может быть врожденным явлением, так как он возникает в процессе осознания угрозы, в ходе жизненного опыта, а также в результате взаимоотношений с людьми.

Раздражители, которые изначально были безразличны ребенку, со временем обретают вид угрожающих воздействий. Другими словами, у детей возникает травмирующий опыт, проявляющийся в виде испуга, недомоганий, заболеваний, различных инцидентов и поражений и других негативных факторов.

Кроме того, важно отметить то, что зачастую источником возникновения страхов считается проецирование опасений других людей. Данное проявление еще называют «внушенный страх», что часто встречается во взаимодействии ребенка с матерью или отцом, бабушкой или дедушкой, воспитателем, педагогом или другими людьми. Они непреднамеренно передают ребенку страх, слишком упорно акцентируя на наличии угрозы.

В результате ребенок по-настоящему воспринимает только вторую часть фраз типа: «Не подходи – упадешь!», «Не бери – обожжешься!», «Не гладь – укусит!» и другие, подобные этим. Из-за того, что ребенок воспринимает только лишь ту часть, что более эмоционально окрашена, он не осознает суть угрозы, однако ощущает сигналы беспокойства, идущие от этих фраз и, в связи с этим, перенимает данные эмоции и у него появляется страх. Взрослый добился собственной цели – ребенок напугался и послушался, однако вследствие этого он станет регулярно ощущать страх перед ситуациями, в которых сложно отличить настоящую угрозу от вымышленной. Кроме того «внушаемыми страхами» можно охарактеризовать те страхи, какие часто присутствуют у слишком беспокойных родителей. Разговоры с ребенком о смерти, заболеваниях, пожарах, убийствах оказывают большое влияние на его нервную систему и негативно сказываются на его общем эмоциональном состоянии.

Большое количество детей дошкольного возраста подвергаются возрастным страхам. Более наглядно они выражаются у эмоционально восприимчивых детей как отличительная черта их психологического индивидуального развития.

Причины таких страхов заключаются в следующем:

– большое количество ограничений в поведении ребенка;

– гиперопека родителей в целях защиты от чрезмерной опасности;

– конфликтные ситуации в семье;

– многочисленные нереализуемые угрозы для взрослых;

– наличие страхов в процессе воспитания в семье, большинство из которых передаются неосознанно (однако есть и внушенные страхи: баба Яга, гуси-лебеди, пауки и другие персонажи, которыми родители обычно запугивают детей, чтобы добиться послушания);

– психическая нестабильность матери вследствие большой нагрузки;

– психологическая травма – испуг, шок, потеря, поражение;

– чувства страха и тревоги в общении с ребенком.

Помимо этого, возможно выделить аналогичные предпосылки возникновения невротических страхов, в равной мере как нездоровое перенапряжение нервных процессов, невысокая самооценка, деструктивное действия, недостаток или замедление эмоциональной защиты, наличие значительного числа негативных эмоций, присутствие страха. Закрепленные глубоко в сознание эти страхи считаются результатом длительных и неразрешимых переживаний или острых психологических потрясений [3, с. 24].

Подобные отрицательные условия значительно влияют на развитие характера и личности детей. Они характеризуются эмоциональной интенсивностью, напряжением, длительным течением, постоянством, избеганием объекта страха, но кроме того в целом нового и неизвестного, относительной трудностью устранения опасений.

Кроме того, страхи выделяют врожденные и приобретенные.

Врожденным (либо возрастным) страхам сопутствует определенный возрастной промежуток развития. Уже после трех лет у детей стремительно формируются воображение, фантазия, творческое мышление; в то же время они весьма наивны и легки на подъем. Маленькие дети очень часто бояться в целом любого резкого звука, темноты, игрушек. Также, в случае, если взрослому может показаться на первый взгляд то, что ребенок находился в какой-то устрашающей обстановке, можно ожидать, что через несколько дней или даже недель у него все равно появится страх.

Дети семи лет зачастую начинают опасаться смерти – своей либо родных. Ребенок, осознавая то, что человек смертен, боится любого стихийного бедствия – грозы, бури, пожаров, какие у него ассоциируются с угрозой жизни.

Одной из причин приобретенных опасений считается произошедшее реальное событие. К примеру, ребенок боится заходить в лифт вследствие того, что когда-то застревал в нем, испытав чувство беспомощности, страха, ужаса. Кроме того, страх может быть связан с конкретными объектами, лицами – возникает боязнь пред негативными персонажами или «плохими» людьми. Подобные страхи проще скоррегировать, нежели прочие, в случае если неприятные действия никак не повторяются, они зачастую проходят сами по себе. Другая причина – запугивание, что также крайне негативно отражается на эмоциональном состоянии ребенка.

Дети из конфликтных семей чаще, чем их ровесники из благополучных семей, ощущают страх пред животными, природными стихиями, болезнями, смертью, им часто снятся кошмары.

Еще одной причиной частого возникновения страхов являются различные девайсы (смартфон, планшет, телевизор, ноутбук). В связи с этим родителям необходимо внимательно следить за тем, какую информацию получает от них ребенок и как он на нее реагирует.

Предотвратить развитие страхов у детей дошкольного возраста, а также справиться с уже существующими можно. Однако в первую очередь следует вовремя диагностировать отклонения в поведении дошкольника, его беспокойное состояние, недостаток соответствующей эмоциональной защиты, отрицательно сказывающийся в самочувствии детей, формирующих конкретные проблемы в его психическом развитии. Этим объясняется необходимость проведения данного исследования.

Исследование проходило на базе МАДОУ «Детский сад № 82 комбинированного вида» г. Саранска. В нем участвовало 10 детей дошкольного возраста. Целью исследования было выявление уровней и уточнение преобладающих видов страхов у дошкольников.

Нами была использована методика «Страхи в домиках», разработанная А. И. Захаровым и модифицированная М. А. Панфиловой.

Детям предлагалось поместить 29 страхов в те дома, в которые они сами считают нужными: страшные страхи – в черный дом, а нестрашные – в красный. После выполнения задания дети должны были закрыть страшный дом на замок, который они сами рисуют, а ключ – выбросить или потерять.

Данные, полученные в ходе проведения методики, позволили выделить три уровня преодоления страхов у детей дошкольного возраста.

1. Высокий уровень. Количество страхов не превышает 5, не более 3 из которых ребенок помещает в черный домик. Говорит испытуемый о своих страхах спокойно. Выбранные страхи являются типичными: страх смерти, глубины, страшных снов, огня, пожара, нападения, войны, боязнь животных, сказочных персонажей.

2. Средний уровень. Количество страхов не превышает 9, не более 5 из которых ребенок помещает в черный домик. Говорит испытуемый о своих страхах довольно спокойно, но иногда на лице мелькает испуг. Большинство страхов типично, но могут быть выбраны и нетипичные для этого возраста (страх перед родителями, страх воды, замкнутого пространства, транспорта).

3. Низкий уровень. Количество страхов более 9, свыше 5 из которых ребенок помещает в черный домик. Говорит испытуемый о своих страхах испуганно, приглушенным голосом. Среди выбранных страхов довольно много нетипичных.

Данные по методике «Страхи в домиках» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные по методике «Страхи в домике»

Уровень преодоления страхов	Количество детей, в %
Высокий	2 (20 %)
Средний	3 (30 %)
Низкий	5 (50 %)

Анализ данных показал, что высокий уровень преодоления страхов у дошкольников зафиксирован лишь у 2 детей (20 %), средний уровень отмечен у 3 дошкольников (30 %), низкий – у 5 испытуемых (50 %).

Анализ выборов детей показал, что уровень преодоления страхов у данной группы детей в основном низкий. Некоторые дети делали нетипичный выбор: они боятся опоздать в детский сад и одиночества. У других детей страхи вполне типичные, однако их слишком много – от 13 до 17.

Итак, хотя выборы большинства детей вполне типичны, но количество страхов чересчур велико. В связи с этим возникает необходимость целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление страхов у детей дошкольного возраста.

Таким образом, детские страхи – весьма общераспространенное неблагополучие детей. Их возникновение непосредственно находится в зависимости с жизненного опыта ребенка, уровня формирования самостоятельности, воображения, психологической восприимчивости, предрасположенности к беспокойству, тревожности, нерешительности. Большинство из них обусловливается возрастными особенностями, и носят кратковременный характер.

Список использованных источников

1. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2000. – 448 с. – ISBN 5-87852-130-X. – Текст : непосредственный.

2. Кулинцова, И. Прогоним детские страхи / И. Кулинцова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 4. – С. 24–31.

К содержанию

УДК 159.9
ББК 88.9

ИНТЕГРАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИМАЖИНАТИВНЫХ ПСИХОТЕХНИК В СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ОГНЕВ АЛЕКСАНДР СЕРГЕЕВИЧ
доктор психологических наук, профессор,
научный руководитель гуманитарного института,
АНО ВО «Российский новый университет», Москва, Россия
altognev@mail.ru

ЛИХАЧЕВА ЭЛЬВИРА ВАЛЕРЬЕВНА
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой общей психологии и психологии труда
АНО ВО «Российский новый университет», Москва, Россия
zin-ev@yandex.ru

НИКОЛАЕВА ЛЮБОВЬ ПЕТРОВНА
кандидат биологических наук, доцент, доцент
кафедры общей психологии и психологии труда
АНО ВО «Российский новый университет», Москва, Россия
dpsycho@yandex.ru

ОГНЕВА НАДЕЖДА АЛЕКСАНДРОВНА
психолог
АНО ВО «Российский новый университет», Москва, Россия
kvakyshia@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье представлены материалы, демонстрирующие наличие принципиальной возможности интеграции научных исследований эффективности таких имажинативных психотехних, как игровое песочное моделирование и метафорические ассоциативные карты, в современный образовательный процесс; показана продуктивность их использования в процессе формирования таких универсальных (общекультурных) компетенций как способность к самоорганизации и саморазвитию студентов; описаны примеры использования имажинативных психотехних различных дисциплин гуманитарного цикла.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическое игровое песочное моделирование, имажинативные психотехники, гуманитарное образование, эффективность обучения, универсальные общекультурные компетенции

INTEGRATION OF RESEARCH ON THE EFFICIENCY OF IMAGINATIVE PSYCHO TECHNIQUES INTO MODERN EDUCATION

OGNEV ALEXANDER SERGEEVICH
Doctor of Psychology, Professor, Scientific Supervisor of the Humanitarian Institute,
Russian New University, Moscow, Russia

LIKHACHEVA ELVIRA VALERIEVNA
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of General Psychology and Labor Psychology,
Russian New University, Moscow, Russia

NIKOLAEVA LYUBOV PETROVNA
Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of General Psychology and Labor Psychology,
Russian New University, Moscow, Russia

OGNEVA NADEZHDA ALEXANDROVNA
Psychologist,
Russian New University, Moscow, Russia

ABSTRACT: the article presents materials demonstrating the fundamental possibility of integrating scientific research on the effectiveness of such imaginative psychotechniques as game sand modeling and metaphorical associative cards into the modern educational process; the productivity of their use in the process of forming such universal (general cultural) competencies as the ability for self-organization and self-development of students is shown; examples of the use of imaginative psychotechniques of various disciplines of the humanitarian cycle are described.

KEY WORDS: psychological game sand modeling, imaginative psychotechniques, humanitarian education, learning efficiency, universal general cultural competencies

Ускоренная пандемийными ограничениями цифровизация нашего образования очень жестко поставила вопрос о пропорциях между контактными формами занятий и тем, что отдается на откуп онлайн-обучению. В этих условиях повысились требования к стандартизации совершаемых педагогом действий, к научной обоснованности их формы, содержанию учебных дисциплин, последовательности и длительности выполняемых процедур. В результате возросло внимание к такому инструментарию, как различные виды манипулирования с песочными композициями и метафорические ассоциативные карты. Этому способствовало выявление возможности быстрого установления с помощью этих средств продуктивных рабочих отношений между педагогом и учащимися, комплексный характер достигаемого результата, который еще можно и экспериментально проверить [2; 7–10; 14–16]. Продуктивному использованию таких инструментов помогает сочетаемость с большим числом различных психолого-педагогических приемов и методов [1–4; 7–10; 15; 16]. Интерес к их возможностям усиливает злободневность эффективного противодействия различным негативным тенденциям [1; 2; 4; 6–13].

Наличие перечисленных возможностей нами уже неоднократно была подтверждена в ходе работы созданной на базе Российского Нового университета (РосНОУ) федеральной инновационной образовательной площадки, работающей над внедрением психолого-педагогического песочного моделирования в систему современного высшего образования. На этой площадке при решении таких задач, как разработка методики оценки результативности организации и проведения занятий с использованием песочного психолого-педагогического моделирования и проведение эмпирической проверки действенности подготовленных сценариев организации и проведения занятий с использованием такого моделирования, была проведена серия экспериментов, включавших различные виды инструментальной диагностики. Так, например, проверялось предположение о том, что для оценки различных эго-состояний человека, а также его готовности к успешному преодолению стрессовых ситуаций, повышения его персональной самоэффективности можно использовать вариабельность сердечного ритма. Для проверки этой гипотезы в качестве метода формирования и развития самообладания было выбрано игровое песочное моделирование, диагностическая и коррекционная эффективность которого подробно описана нами в работах [1; 2; 4; 5; 7–10; 16].

При проверке гипотез исследования была проведена серия экспериментов, в которых участники тренинговых занятий вначале выбирали пары игрушечных миниатюр, которые олицетворяли собой следующие психоэмоциональные состояния:

– первая пара – крайнее недовольство собой и явное удовлетворение своим поведением;

– вторая пара – растерянность и наоборот ощущение полного контроля ситуации;

– третья пара – переживание негативных эмоций и переживание позитивных эмоций.

После этого участники занятий в песочных контейнерах строили композиции, в которых всем отобранным ими игрушечным персонажам было бы удобно жить. По условиям эксперимента каждый участник занятий должен был так преобразовать свою композицию, чтобы она максимально соответствовала его представлениям о внутренней гармонии, душевном равновесии, высоком уровне самообладания. Затем каждый участник занятий фотографировал такую композицию на свой смартфон. Образцы подобных изображений представлены на рисунке.

На втором этапе с помощью компьютерных гемодинамических регистраторов «Кардиокод» производились измерения реакций участников занятий на каждую из выбранных ими фигурок, а затем на изображение созданной с их помощью композиции, олицетворяющей внутреннюю гармонию, душевное равновесие, высокий уровень самообладания. С помощью заложенных в программное обеспечение этих регистраторов алгоритмов для каждого испытуемого производился подсчет индекса напряженности Баевского (ИН). Полученные значения ИН в дальнейшем использовались как индивидуальные показатели того, к какому из состояний приближаются актуализированные в данный момент состояния данного участника занятий – к негативному или к позитивному.

На третьем этапе каждого участника просили сконцентрировать свое внимание на фигурках, обозначающих негативные эмоциональные состояния. При этом фиксировались кардиометрические показатели вызванных этим заданием реакций.

На заключительном этапе каждого участника просили вызвать у себя то эмоциональное состояние, которое сопровождало фиксацию на изображении картины внутренней гармонии, душевного равновесия, высокого уровня самообладания. Вначале организаторы эксперимента просили каждого участника воспользоваться фотографией соответствующей композиции. А после получения кардиометрического подтверждения того, что такое состояние сформировано, его просили вызвать это состояние только с помощью воссоздаваемого по памяти изображения этой ситуации. Когда кардиометрические показатели оказывались ближе к первоначальным значениям, полученным при демонстрации соответствующих изображений, респондентов просили просто без каких-либо дополнительных стимулов вызвать у себя состояние внутренней гармонии, душевного равновесия, высокого уровня самообладания. Такой порядок смены используемых стимулов – от фотографий соответствующих композиций к вос-

поминаниям об этих композициях, а затем к воспоминанию о самом формируемом состоянии – фактически воспроизводил процедуры целенаправленной интериоризации усваиваемых схем ориентировки. Как известно, подобный подход широко используется при планомерно-поэтапном формировании умственных действий в школе П. Я. Гальперина.

Эксперимент считался завершенным тогда, когда кардиометрические показатели испытуемого оказывались по своим значениям ближе к показателям, полученным при демонстрации изображения созданной испытуемым картины внутренней гармонии, душевного равновесия, высокого уровня самообладания по сравнению с показателями, полученными при фиксации внимания на негативных психоэмоциональных состояниях.

Для всех участников описанных занятий на заключительном этапе желаемые показатели ИН (т. е. близкие к тем, которые ранее были получены при фиксации внимания испытуемых на изображениях композиций, олицетворяющих внутреннюю гармонию, душевное равновесие, высокий уровень самообладания) были зафиксированы уже после двух или трех попыток воспроизвести по памяти желаемое состояние. Как правило, этому состоянию соответствовали значения ИН, которые лежали в диапазоне от 190 до 480 условных единиц. Для большинства испытуемых фиксация внимания на фигурках, олицетворяющих их негативные психоэмоциональные состояния, сопровождалась колебаниями сердечного ритма с показателями ИН в диапазоне от 320 до 1900 условных единиц. В своих описаниях переживаемых при этом субъективных ощущений такие респонденты обычно отмечали у себя неприятное возбуждение, повышенную нервозность. Однако у 6 из 37 испытуемых был зафиксирован иной тип реагирования на фигурки, которые олицетворяли для них негативные психоэмоциональные состояния. Для этих испытуемых значения ИН были расположены в интервале от 70 до 280 условных единиц. В этом случае респонденты обычно отмечали, что подобранные фигурки ассоциируются у них с парализующей беспомощностью, пониженной готовностью к преодолению жизненных трудностей.

Более половины участников описанных экспериментов отметили наличие в созданных ими композициях одной или нескольких фигурок, которые выступали для них своего рода драйвером, ключевым стимулом к запуску требуемых переживаний. Они отмечали, что для формирования нужного состояния на заключительных этапах им достаточно было вспомнить именно об этих фигурках, а не обо всей композиции в целом. При этом они отмечали значимость и созданной ими композиции, которая помогла более отчетливо зафиксировать нужное переживание. Трое из участников экспериментов даже попросили отдать им такие фигурки взамен других, которые они были готовы передать взамен этим своеобразным «переходным объектам». В этом случае, по сути, происходило все то, что Дональд Винникотт описывал в своей теории объектных отношений как эмоциональное обогащение субъекта, расширение его возможностей управлять своим состоянием за счет формирования ассоциативной связи между некоторыми эмоциональными состояниями и определенными объектами. Примечательно еще и то, что, по мнению Винникотта, в подобных случаях

может возникать переживаемое физически позитивное возбуждение. Справедливость этого предположения в дальнейшем подтвердилась тем фактом, что указанные участники нашего исследования в дальнейшем неоднократно использовали выбранные ими фигурки для борьбы с ощущением тревоги и даже для преодоления возникавших у них панических атак.

В своих самоотчетах практически все участники так или иначе отмечали положительную значимость использования кардиометрических измерений. В самоотчетах отмечалось, что наглядная демонстрация объективных показателей изменения психоэмоционального состояния помогала поверить в свои силы, укрепляла готовность применять полученные навыки в повседневной практике. Также отмечалось, что подобный контроль помогал сосредоточиться на поиске нужных ориентиров при управлении своим состоянием. Отмечалось и то, что обеспеченная за счет кардиометрии объективная оценка актуализированного в данный момент психоэмоционального состояния ускоряла, по мнению испытуемых, его целенаправленное улучшение.

В ходе описанных выше и аналогичных им экспериментов к настоящему моменту в Российском Новом университете завершена работа по оптимизации использования психологического песочного моделирования в образовательных модулях «Жизненная навигация» и «Технологии личностного развития». Оптимальным для формирования и развития с помощью этих модулей таких универсальных (общекультурных) компетенций как способность к самоорганизации и саморазвитию студентов, оказалось построение ими метафорических песочных композиций «Моя мечта», «Моя программа саморазвития», «Переговоры со значимыми для меня людьми», «Мой идеальный день» [2; 5]. С целью популяризации полученных результатов в Российском Новом университете в рамках работы федеральной образовательной площадки по внедрению психолого-педагогического песочного моделирования в систему современного высшего образования проведена серия семинаров по групповым формам работы, направленным на формирование и развитие универсальных (общекультурных) компетенций. На семинарах подробно разобран алгоритм проведения цикла фронтальных занятий, которые в дальнейшем будут реализовывать завершившие свою предварительную подготовку тренеры по песочному игровому моделированию.

Также в РосНОУ в рамках работы федеральной образовательной площадки по внедрению психолого-педагогического песочного моделирования в систему современного высшего образования регулярно проводятся занятия по формированию и укреплению групповой сплоченности учащихся вузов и средних учебных заведений. Эти занятия проходят с использованием игрового песочного моделирования, которое было направлено на повышение безопасности и психологической комфортности образовательной среды. Студенты и школьники в ходе совместного построения песочных композиций отрабатывают навыки выявления и конструктивного разрешения межличностных конфликтов в своих коллективах, совершенствуют свои коммуникативные компетенции как одной из составляющих жизненного успеха, благополучия и процветания человека в современном мире. Особенно эффективными оказались занятия, в ходе

которых группы строили тематические композиции «наш сад» и «наш мир». Такие занятия, как правило, проводились в два этапа. На первом этапе каждый участник создавал композицию «мой сад» и «мой мир». После рассказа каждым из участников о том, что означает его композиция, группа преобразовывала свои композиции в единую и устраивающею каждого ее члена в метафорическую картину «наш сад» и «наш мир». При этом нужно было согласовывать все свои действия со всей группой, проявлять тактичность в отношении элементов композиции, созданных другими участниками занятий.

В Российском Новом университете психологическое песочное моделирование активно используется и на занятиях по управлению ресурсами экипажей (CRM) с летчиками и бортпроводниками гражданской авиации. Члены действующих кабинных экипажей строили композиции, отражающие их представления о реальных и идеальных экипажах, о реальных и идеальных рейсах. Затем они в метафорической форме старались добиться максимального совпадения моделей, отражающих реальное положение дел, и модельных преставлений о том, как это все должно выглядеть в идеале. В результате появлялись наглядные иллюстрации того, что нужно сделать для повышения безопасности полетов. Групповые обсуждения имеющихся проблем и путей их разрешения становились более предметными, приобретали прагматический, а не демагогический характер.

Психолого-педагогическое песочное моделирование и работа с метафорическими ассоциативными картами были успешно использованы в ходе занятий по политологии. С помощью песочных композиций и метафорических ассоциативных карт студенты строили модели реального и идеального государства, рассматривали возможные пути конструктивных социально-экономических преобразований. И как при освоении других учебных дисциплин, на таких занятиях без труда удавалось выявить по характеру создаваемых композиций, метафорических моделей наличие у некоторых студентов деструктивных установок, негативных эмоциональных состояний. Путем дальнейшей работы с песочными композициями и метафорическими моделями удавалось провести оперативную коррекцию подобных установок и состояний.

В Российском Новом университете к настоящему моменту уже подготовлено несколько групп преподавателей, освоивших использование психолого-педагогического песочного моделирования и метафорических ассоциативных карт в изучении студентами дисциплин гуманитарного цикла. В эти группы вошли не только преподаватели самого РосНОУ, но и их коллеги из Финансового университета при Правительстве Российской Федерации и Московского педагогического государственного университета. Подготовка также проводилась в рамках реализации программы по внедрению психолого-педагогического песочного моделирования в систему современного высшего образования.

Список использованных источников

1. Актуальный взгляд на пути преодоления жизненных трудностей / под общей редакцией А. С. Огнева. – Москва : Спутник+, 2021. – 311 с. – Текст : непосредственный.

2. Батколина, В. В. Использование кардиометрических и окулометрических методов в подготовке специалистов психолого-педагогического профиля (на примере песочного моде-

лирования) / В. В. Батколина, В. А. Зернов, Э. В. Лихачева, Е. В. Лобанова, Л. П. Николаева, А. С. Огнев. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 5. – С. 71–80.

3. Бродовская, Е. В. Специфика использования айтрекеров в сочетании с фокусированным интервью при аттестации сетевого контента / Е. В. Бродовская, А. Ю. Домбровская, Л. П. Николаева, А. С. Огнев, Р. В. Пырма. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2021. – № 1 (145). – С. 73–82.

4. Моделирование и оптимизация поведения человека / под общей редакцией А. С. Огнева. – Москва : Спутник+, 2019. – 180 с. – Текст : непосредственный.

5. Огнев, А. С. Навигация: жизненная, образовательная, профессиональная / А. С. Огнев, С. Е. Довбыш, Е. Б. Колосова. – Москва : Московский педагогический государственный университет. – 2018. – 128 с. – Текст : непосредственный.

6. Огнев, А. С. Приоритетные жизненные ценности современных студентов / А. С. Огнев, Э. В. Лихачева. – Текст : непосредственный // Августовские педагогические чтения – 2014 : сборник материалов международного научного е-симпозиума / под редакцией профессора И. В. Вагнер. – 2014. – С. 263–271.

7. Огнев, А. С. Механизмы повышения безопасности образовательной деятельности с помощью игрового психологического моделирования / А. С. Огнев, Э. В. Лихачева, Л. П. Николаева, О. Б. Сапожникова. – Текст : непосредственный // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2021. – № 4. – С. 3–11.

8. Огнев, А. С. Оптимизация стресса как фактора психологической безопасности / А. С. Огнев, Л. П. Николаева, Э. В. Лихачева. – Текст : непосредственный // Сборник избранных статей по материалам научных конференций ГНИИ «Нацразвитие». – Санкт-Петербург : ГНИИ «Нацразвитие». – 2019. – С. 187–190.

9. Огнев, А. С. Психологическое песочное моделирование как инструмент позитивного субъектогенеза / А. С. Огнев, Л. П. Николаева, Э. В. Лихачева. – Москва : Спутник+, 2020. – 134 с. – Текст : непосредственный.

10. Проблемы и достижения современной спрессологии / под общей редакцией А. С. Огнева. – Москва : Спутник+, 2020. – 236 с. – Текст : непосредственный.

11. Розенова, М. И. Стресс и страх в экстремальной ситуации / М. И. Розенова, В. И. Екимова, А. В. Кокурин, А. С. Огнев, О. С. Ефимова. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2020. – Том 9. – № 1. – С. 94–102.

12. Фан, Ц. Окулометрические и социально-психологические эксцессы в условиях пандемии COVID-19 / Ц. Фан, В. Ли, С. Ленг, А. А. Бабий, Е. М. Корж, Э. В. Лихачева, Л. П. Николаева, А. С. Огнев. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2021. – № 2 (146). – С. 99–105.

13. Фан, Ц. Сравнительный анализ психосоматического состояния людей – граждан России и Китая, находящихся в самоизоляции в период пандемии «COVID-19» / Ц. Фан, В. Ли, С. Ленг, А. С. Огнев, Э. В. Лихачева. – Текст : непосредственный // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Том 9. – № 6–1. – С. 56–63.

14. Ognev, A. S. Cardiometric detection of effects and patterns of emotional responses by a human individual to verbal, audial and visual stimuli / A. S. Ognev, V. A. Zernov, E. V. Likhacheva, L. P. Nikolaeva, M. Y. Rudenko, D. D. Dymarchuk, D. S. Yesenin, P. A. Maslennikova, N. V. Mizin // Cardiometry. – 2019. – № 14. – C. 79-86.

15. Zernov, V. A. Cardiometric evidence data on human self-control of emotional states in the context of the use of metaphoric associative cards / V. A. Zernov, E. V. Lobanova, E. V. Likhacheva, L. P. Nikolaeva, D. D. Dymarchuk, D. S. Yesenin, N. V. Mizin, A. S. Ognev, M. Y. Rudenko, N. Y. Galoi, A. R. Sudarikova // Cardiometry. – 2020. – № 16. – C. 55–61.

16. Zernov, V. A. Cardiometric confirmations of psychotherapeutic effectiveness of psychological sand modeling / V. A. Zernov // Cardiometry. – 2021. – № 19. – C. 38-42.

К содержанию

УДК 378(045)
ББК 74.58

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ И ПРОГРАММИРОВАНИЯ

САМОСАДОВ АНДРЕЙ АНДРЕЕВИЧ
учитель информатики
ОЧУ Международная Гимназия Сколково, г. Москва, Россия
andre.samosadov@yandex.ru

САМОСАДОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА
старший преподаватель
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
samosadova_ev@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье изучается опыт педагогической деятельности по развитию познавательной активности учащихся с помощью методов активного социально-педагогического обучения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учащиеся, метод мозгового штурма, игровой метод, кейс-метод, дискуссия, анализ и решение проблемных ситуаций

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN THE LESSONS OF COMPUTER SCIENCE AND PROGRAMMING

SAMOSADOV ANDREY ANDREEVICH
computer science teacher
OCHU International Gymnasium Skolkovo, Moscow, Russia

SAMOSADOVA ELENA VLADIMIROVNA
Senior Lecturer
Department of Special and Applied Psychology
Mordovia State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article studies the experience of pedagogical activity in the development of cognitive activity of students using the methods of active socio-pedagogical learning.

KEY WORDS: students, brainstorming method, game method, conversation, discussion, analysis and solution of problem situations

Развитие познавательной активности у учащихся является одним из главных факторов его успешной учебной деятельности в школе.

Проблемой развития познавательной активности занимались такие ученые, как Л. И. Божович «проблема развития мотивационной сферы ребенка», В. В. Давыдов «формирование мышления теоретического типа», В. А. Сластe-

нин «формирование интереса к учению у школьников», Г. И. Щукина «педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся», Д. Б. Эльконин «формирование познавательной активности в игре».

В педагогическом словаре познавательная активность характеризуется стремлением к учению, умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями [3, с. 5].

Для развития познавательной активности необходимо осуществлять постоянный переход от уже знакомого предмета на новый, еще неизвестный, неизученный ребенком предмет. В основе развития потребности в знании, лежит неудовлетворенность имеющимися знаниями и стремление к приобретению новых знаний.

Е. А. Меньшикова отмечает, что познавательная активность сначала возникает в элементарной поисковой активности, в дальнейшем познавательная активность находит выражение в исследовательской активности, а высшим ее уровнем является творческая активность личности [1].

В. А. Сластенин считает, что добиться развития познавательной активности возможно только через превращение обучения в систему постановки и решения проблемно-конфликтных вопросов, организацию контекстно-игровой деятельности [2].

Информационные технологии вызывают у учащихся интерес к процессу урока, пробуждая их активность. Через успешность развития детей создаются новые возможности и предпосылки для постановки и решения более сложных задач обучения, способствующие формированию исследовательского мышления. Именно информационные технологии придают учебному процессу творческий характер, стимулирущий познавательную активность к предметам.

Психологи в развитии познавательной активности предлагают использовать активные социально-психологические методы обучения, которые характеризуются следующими признаками: высокой учебно-познавательной активностью учащихся, высокой степенью интерактивного взаимодействия учеников как с учителем так и между собой, проявлением положительных эмоций в процессе решения заданий, развитием высокого уровня творческого мышления.

На уроках информатики и программированию нами используются различные методы активизации познавательной активности учеников: метод мозгового штурма, игровой метод, дискуссия, анализ и решение проблемных ситуаций и т. д. Эти методы способствуют развитию у детей творческого мышления, умения анализировать и проводить аналогии, формировать собственные идеи, методы решения поставленных задач и находить сильные и слабые стороны таких решений и формирует умение доказать и обосновать свою точку зрения.

При изучении таких тем, как «Вычисление с помощью функций Excel» в 6-х классах, очень хорошо зарекомендовал себя метод мозгового штурма. В начале занятия дети знакомятся с проблемой и начинают по очереди предлагать решения. В нашем случае детям был предложен кейс по составлению прогноза заболеваемости вирусом COVID-19. Ученикам представлены данные о количестве заболевших за 2 квартал 2021 года, на основе этих данных и при помощи

функций Excel дети составят прогноз о количестве заболевших на 3 квартал 2021 года. Идеи решения могут быть абсолютно любыми, никакой критики на данном этапе не допускаем, одного из учеников делаем ответственным за фиксацию всех предложений. Это действие снимает с детей стеснительность и страх высказываться на публике, поднимает познавательную активность, а также развивает творческое мышление. Когда поток идей иссякает, переходим к следующему этапу работы, анализу собранных предложений. На этот этап отводим немного больше времени, ученики всей группой обсуждают плюсы и минусы каждой идеи и тем самым постепенно самостоятельно подходят к решению представленного кейса, в случае, когда ученики отдаляются в своем анализе от проблемы исследования, можно предложить наводящий вопрос или переформулировать кейс. Из всех идей ребята выбирают самые подходящие для реализации и применяя их на практике при составлении прогноза будущих заболеваний должны будут составить небольшой проект по представленному кейсу.

На занятиях по программированию в начальной школе ученики лучше всего в силу своего возраста воспринимают информацию при помощи игровых методов и проведения аналогии. При разборе таких тем как «Блоки команд среды», Блоки «внешность», «звуки», «движение» и «Механизм создания скрипта», детям очень легко было провести аналогию между нашими темами изученными нами в визуальном языке программирования «Scratch» и известным конструктором LEGO. Для большей наглядности для ребят был подготовлен раздаточный материал в виде блоков программирования языка «Scratch»и ребята составляли программы из данных блоков, после чего получившийся результат переносили в среду программирования. При изучения темы «Создание анимации с использованием звука» ребята принесли из дома свои любимые игрушки и разыграли при их помощи кукольное представление, часть ребят разыгрывали импровизированную сценку, а остальные определяли, какие команды помогли бы нам реализовать данные действия в нашей среде программирования, после чего группы менялись ролями. Впоследствии эти сюжеты при помощи составленных программ дети перенесли в наш «Scratch».

В старшей школе на уроках информатики себя очень хорошо зарекомендовали такие методы активизации познавательной активности, как анализ и решение кейсов. В 10 классе для раскрытия темы «Создание инфографики», был посвящен вопросу «Утилизация электротехнических отходов и электронного мусора». В представленном кейсе ребятам необходимо было отправиться в город Z в качестве членов экологической, экономической и медицинской комиссий. Предметная область комиссий была выбрана из расчета интересов учащихся путем голосования. Ученики разделились и сформировали комиссии, каждая комиссия преследовала свои цели и задачи:

Экономическая комиссия – привлекать население к ответственности за правильную утилизацию электронных отходов и организовывать мероприятия этому способствующие и продумать содержание информационно-агитационных буклетов/плакатов с учетом того, что выделенный бюджет невозможно перераспределить в середине года, и разработать инфографику.

Экологическая комиссия – изучить информацию и подготовить инфографику, отражающую экологическую ситуацию в городе Z и стратегию потенциальной корректировки с привлечением корпораций-производителей техники и населения города и продумать содержание информационно-просветительских буклетов / плакатов, предлагающих корректировку ситуации и отражающих результаты корректировки и разработать инфографику.

Медицинская комиссия – оценить вред компонентов электронных отходов и мотивировать население задуматься об ответственности за свое здоровье и здоровье окружающих и продумать содержание информационных буклетов / плакатов, призванных мотивировать человека задуматься об ответственности за свое здоровье и здоровье окружающих и разработать инфографику.

По результатам учащиеся представили от каждой из групп свою работу и обсудили посыл, заложенный в каждом плакате. В последующим данные материалы были выставлены в холле школы для поднятия уровня сознательности учеников гимназии в вопросе сортировки и утилизации электронного мусора.

Как показывает опыт, рассмотренные выше методы и приемы активного социально-психологического обучения вызывают интерес у учащихся не зависимо от возраста и способствуют активизации их познавательной активности на уроках информатики и программирования.

Список использованных источников

1. Меньшикова, Е. А. Развитие познавательной активности детей (психолого-педагогический аспект) [Текст] / Е. А. Меньшикова. – Москва : Просвещение, 2006. – 115 с. – Текст непосредственный.

2. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия. 2005. – 115 с. – Текст : непосредственный.

3. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 77 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 159.99
ББК 88.53

ПРИЧИНЫ И ВИДЫ ПРЕСТУПЛЕНИЙ, СОВЕРШАЕМЫЕ ПОДРОСТКАМИ

СЕРОВ ЕВГЕНИЙ ЛЕОНИДОВИЧ
аспирант
кафедры экспериментальной психологии
Московского психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия
bosssypyhunter@hotmail.com

ГЛЕБОВА АНАСТАСИЯ АНДРЕЕВНА
аспирант
кафедры юридической психологии
Московского психолого-педагогического университета, г. Москва, Россия
paradokszebra@gmail.com

АННОТАЦИЯ: подростковая преступность на сегодняшний день одно из самых частых явлений, с которыми стакиваются работники правоохранительных органов, юристы, педагоги и психологи. Учитывая доступные способы получения негативной информации от различных источников, включая интернет-сеть, рост криминогенного фактора среди детей данной возрастной группы крайне высок. Поэтому необходимо обозначить виды и возможные пути предотвращения подростковой преступности. Это чрезвычайно важно, так как помимо разрушающего эффекта, которые они несут окружению и самому подростку, сущность данного феномена в психологии остается нераскрытой.

КЛЮЧВЫЕ СЛОВА: подростковый возраст, групповые и индивидуальные преступления, качества личности

CAUSES AND TYPES OF CRIMES COMMITTED BY TEENAGERS

SEROV EVGENY LEONIDOVICH
postgraduate student of the Department of Experimental
Psychology Moscow Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia

GLEBOVA ANASTASIA ANDREEVNA
Postgraduate student of the Department of Legal
Psychology Moscow Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia

ABSTRACT: juvenile delinquency today is one of the most frequent phenomena encountered by law enforcement officials, lawyers, educators and psychologists. Given the available ways of obtaining negative information from various sources, including the Internet network, the growth of the criminogenic factor among children of this age group is extremely high. Therefore, it is necessary to outline the types and possible ways to prevent juvenile delinquency. This is extremely important, because in addition to the destructive effect they bring to the environment and to the teenager himself, the essence of this phenomenon in psychology remains undisclosed.

KEY WORDS: adolescence, group and individual offenses, and personality traits

Подростковый период один из самых противоречивых этапов взросления. Благодаря ему дети постепенно, но в то же время активно вступают во взрослую жизнь. На новый уровень выходит формирование их личностных качеств и жизненных позиций. Одной из ключевых отличий этого периода в том, что дети преимущественно ориентируются на мнения своих сверстников. Данный фактор оказывает позитивное и негативное влияние на ребенка. Позитивный фактор тесно связан с вступлением различные молодежные организации, формирование социальных навыков. К негативному характеру относится вовлечение подростка в криминальные группы для совершения преступлений различной степени тяжести. Тем не менее существует вероятность, что подросток может пойти на преступление и без влияния сверстников.

В этой связи психологи указывают на важность в разделении групповых и индивидуальных преступлений среди детей подросткового возраста. Они могут отличаться по следующим критериям: психосоциальный стиль, самоконтроль, перспектива преступления. Первый критерий ответственен за характер отношения к обществу. Самоконтроль предполагает взятие на себя ответственности. Одиночки, лучше контролируют ситуацию и хорошо понимают цену ответственности за содеянное преступление. Последний критерий – перспектива, характеризует желаемый результат за содеянное преступление. У одиночек он отчетливо прояснен в сознании, тогда как в группе по этому поводу довольно часто возникают конфликты. Здесь стоит отметить, что подростковые группы по своей сущности плохо организованны. Лидеры и ее участники постоянно меняются, а сплоченность быстро нарушается при столкновении с опасностью.

Из сказанного выше следует, что существуют различия в подростковых преступлениях совершенных в группе и поодиночке. Первые во многом спонтанные и могут носить случайный характер, а вторые по своей сущности не отличаются от преступлений совершенных взрослыми. Групповые преступления чаще встречаются среди детей, которые находятся в середине подросткового периода. Соответственно, совершать преступления в одиночку предпочитают подростки, которые уже скоро станут совершеннолетними.

У этих видов преступлений практически общий генезис. С одной стороны на них влияют качества личности ребенка. Их развитие зависит от наследственных и социокультурных факторов, таких как воспитание. При этом вторые постепенно занимают ключевые позиции в этом процессе. В связи с этим многие виды криминального поведения подростков вызваны тем, что по отношению к ним их родители или окружение, в котором они находились, проявляли к ним агрессию или какое либо насильственное действие. Например, подростки, совершившие преступления сексуального характера, ранее также подвергались аналогичному виду насилия со стороны взрослых или своих сверстников.

В этой связи, агрессия и попустительское отношение к ребенку ведет к нарушению его эмоциональной, а также мотивационной сферы. Малолетние преступники, совершившие тяжкие преступления, обладают бедностью эмоций и слаборазвитой эмпатией. Это можно заметить по их отношению к различным материальным объектам и животным, к которым они применяют насильственное воздействие. При этом их мотивы практически не отличаются от обычных детей. Ключевая проблема в их содержании и способах реализации. Основные преступные мотивы, которые встречаются среди детей подросткового возраста – корысть и насильственный эгоизм. По мнению подростка, окружающий мир должен подчиняться его правилам и запросам. Когда он сталкивается с невозможностью их реализации, с его стороны начинает проявляться демонстративная эмоциональная реакция, сопровождающиеся физической агрессией на какой либо объект.

С другой стороны, если подростку удалось сформировать положительные качества личности как совестливость и доброжелательность, они могут способствовать привлечению внимания со стороны малолетних преступных сообществ. Учитываю специфику их организации, они стараются перебросить от-

ветственность за содеянное преступление на кого-то другого. Поэтому доверчивые и доброжелательные подростки нередко становятся преступниками из-за влияния своих сверстников. Часто к ним применяются угрозы или шантаж для того чтобы они взяли вину на себя или скрыли информацию о реальных преступниках. Наиболее худший сценарий случается, когда подростковой группе удается сломить позитивные качества личности подростка и направить его на криминальный путь.

Это может привести к таким негативным последствиям, как употребление наркотиков. В психологии и педагогике накоплено немало свидетельств того, что в подростковом возрасте люди впервые знакомится с такими формами негативного поведения как курение, алкоголь, наркотики разной степени тяжести. Многие из них после этого первого знакомства становятся зависимыми от этих веществ. Более того, если верить западным психологам, намечается новая негативная тенденция. Если ранее подростки употребляли курительные смеси и алкоголь, то на сегодняшний день популярность приобретает использование различных психоактивных веществ. Этому способствует множество факторов, и одним из них является Интернет как доступный источник к различной информации. При помощи него подросткам удается без особого труда получить наркотики и сохранить свою конфиденциальность. Ранее это сделать было сложнее, так как для этого им нужно был поставщик, и в основном в качестве него выступали взрослые люди с криминальным прошлым или лидеры подростковых групп. Они часто стараются привлечь внимание детей для исполнения их корыстных целей и поэтому в качестве инструмента внушения и используют наркотические вещества. Это приводит к началу криминальной карьеры подростка и развитию у него сильной наркотической зависимости. Развитию данной негативной тенденции способствует также изобилующая в информационной среде пропаганда наркотиков среди молодых музыкальных исполнителей, а также различных видеоклипов, часто встречающихся в различных интернет ресурсах. Учитывая подражательную особенность, которую еще обозначил А. В. Бандура, подростки стараются быть похожи на своих кумиров и начинают вести антисоциальный образ жизни.

Вне всяких сомнений наркомания куда сильнее вызывает тревогу у психологов и органов правопорядка, чем курение и алкоголь. Помимо существенного влияния на здоровье, наркотики оказывают серьезное воздействие на психику ребенка. Большинство наркозависимых подростков демонстрируют агрессию и совершают такие антисоциальные поступки как кража или разбойное нападение, которое может носить индивидуальный и групповой характер. При этом жертвой неправомерных действий могут выступать их собственные родители. Для подростка они могут выступать в качестве провокаторов, на которых нужно вымещать свою злость из-за отсутствия наркотика.

Таким образом, обозначив основные виды преступлений подростков, возникает справедливый вопрос о том, как их можно предотвратить. К сожалению, из-за занятости большинство родителей не могут уделять должного внимания своим детям. Часто данная проблема перекладывается на плечи различных учебных заведений, сотрудники которых используют хорошо известные психо-

лого-педагогические методы, такие как анкетирование и беседа с ребенком. Они позволяют получить предварительную информацию о рисках вовлечения подростка в криминальный мир.

Наиболее сложно обстоит ситуация с теми детьми, которые уже находятся в нем. Прямые вмешательства в их личную жизнь вызывает у них агрессию и непринятие. Публичное осуждение, постоянные примеры также вызывают отторжение у таких детей. Здесь рекомендуется направлять активность, которую проявляет ребенок, в социально-одобрительную деятельность.

Кроме того, необходимо установить контакт с родителями ребенка. Поинтересоваться у них о том, знают ли они, чем занимается их сын или дочь, какие сайты и социальные группы они посещают. В то же время нужно понимать, что образовательные учреждения не способны изменить окружающею среду и условия содержания ребенка, а они, как было отмечено ранее, играют значительную роль в формировании его личности. Особенно важно здесь отметить роль семьи, которая формирует ценностно-личностные ориентации ребенка. Недобросовестные родители могут подталкивать ребенка на совершение различных правонарушений. Из-за этого может произойти конфликт между виденьем педагога и семьи ребенка о его воспитании. В разрешении этого конфликта могут подключиться социальные службы, но они часто используют жесткую систему санкций и полную изоляцию ребенка от семьи, которая только способствует развитию у него мотивации сопротивления к обществу. Поэтому необходимо воздействовать на ребенка максимально гуманным способом для того чтобы поменять его представление о преступном поведении. На данный момент психологи активно разрабатывают различные программы наставничества и медиативные технологии для снижения агрессивности среди малолетних преступников.

В итоге, суммируя все сказанное выше, подростковый период обладает очень глубокой структурой. В нем имеются различные этапы, которые влияют на характер формирования личности ребенка. По этой причине риски и сущность криминального поведения среди тех, кто находится на начальном и заключительном этапе будут различны. С другой стороны имеются некоторые общие факторы, которые влияют на детей разных периодов подросткового возраста. От них зависит, будет ли продолжать подросток совершать преступления различной степени тяжести или займет достойное место в обществе. Так или иначе, ключевую роль здесь играют его окружение и воспитание. Поэтому образовательным учреждениям и социальным службам рекомендуется им уделять пристальное внимание.

Список используемой литературы

1. Motivation and motives of juvenile delinquents / M. A. Erofeeva, A. V. Grinenko, L.A. Stanovova, N. V. Kosolapova, M. N. Mikhaylovsky, I. A. Rybina, I. G. Kochetkov // EurAsianJournal of BioSciences. – 2019. – Т. 13. – № 1. – С. 135-140.

2. Gungea, Meera & Jaunky, Vishal & Ramesh, Vani. (2017). Personality Traits and Juvenile Delinquency: A critical analysis. International Journal of Conceptions on Management and Social Sciences. – № 5. – С. 42-46.

3. Goldweber A, Dmitrieva J, Cauffman E, Piquero AR, Steinberg L. The development of criminal style in adolescence and young adulthood: separating the lemmings from the loners. J Youth Adolesc. – 2011. – № 40(3). – Pp. 332–346. – doi:10.1007/s10964-010-9534-5.

4. Rokven, J. J., de Boer G., Tolsma J., Ruiter S. How friends' involvement in crime affects the risk of offending and victimization. European Journal of Criminology. – 2017. – 14 (6). – pp. 697–719. – doi:10.1177/1477370816684150.

5. Walsh S. D, Kolobov T, Simanovskaya O. What Is it About Perceived Discrimination That Can Lead Immigrant Adolescents to Alcohol Use and Delinquency? The Mediating Role of Feelings of Alienation. Subst Use Misuse. – 2019. – № 54(1). – pp. 65–77. – doi: 10.1080/10826084.2018.1495738. Epub 2018 Oct 26. PMID: 30362871.

6. Overbeek, Geertjan & Vollebergh, W.A.M. & Engels, Rutger & Meeus, Wim. (2005). Juvenile delinquency as acting out: Emotional disturbance mediating the effect of parental attachment and life events. European Journal of Developmental Psychology. 2. 10.1080/17405620444000184.

7. Kemp K, Thamotharan S, Poindexter B, Barker D, Tolou-Shams M, Houck CD. EMOTION REGULATION AS A PREDICTOR OF JUVENILE ARREST. Crim Justice Behav. – 2017. – № 44(7). – pp. 912–926. – doi:10.1177/0093854817695842.

8. Mathews B. L., Koehn A. J., Abtahi M. M., Kerns K. A. Emotional Competence and Anxiety in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review. Clin Child Fam Psychol Rev. – 2016. – Jun. № 19(2). – pp. 162–84. – doi: 10.1007/s10567-016-0204-3. – PMID: 27072682.

К содержанию

УДК 159.923(045)
ББК 88.3

ВЛИЯНИЕ ПЕРЦЕПТИВНОГО ДОВЕРИЯ НА АДЕКВАТНОСТЬ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК НЕЗНАКОМОГО ЧЕЛОВЕКА ПО ФОТОИЗОБРАЖЕНИЮ ЕГО ЛИЦА

СТРИЖОВА ИРИНА ВИКТОРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии
Института экспериментальной психологии,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2106-3900
irinaswift1112@mail.ru

АГЕЕВА АНАСТАСИЯ СЕРГЕЕВНА
студентка института экспериментальной психологии
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия
ageevans371@gmail.com

АННОТАЦИЯ: изучаются особенности влияния перцептивного доверия на адекватность оценки внешней привлекательности и личностных качеств незнакомого человека по фотоизображению его лица. Показано, что оценка личностных характеристик незнакомого человека по его фотографии изначально не связана с оценкой его внешней привлекательно-

сти. Однако под влиянием феномена перцептивного доверия люди изначально дают более адекватные и точные оценки личностным характеристикам воспринимаемого субъекта, чем оценивают его как носителя позитивных, социально желательных характеристик.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: феномен перцептивного доверия, личностные характеристики, внешняя привлекательность

THE INFLUENCE OF PERCEPTIVE TRUST ON ADEQUATE ASSESSMENT OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF A STRANGER BY THE PHOTO IMAGE OF HIS FACE

STRIZHOVA IRINA VICTOROVNA
PhD in Pedagogics, Associate Professor Chair of General Psychology,
Institute of Experimental Psychology,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

AGEEVA ANASTASIA SERGEEVNA
4th year student of the Institute of Experimental Psychology
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ABSTRACT: the features of the influence of perceptual trust on the adequacy of assessing the external attractiveness and personal qualities of a stranger based on a photograph of his face are studied. It is shown that the assessment of the personal characteristics of a stranger based on his photograph is not initially associated with an assessment of his external attractiveness. However, under the influence of the phenomenon of perceptual trust, people initially give more adequate and accurate assessments of the personal characteristics of the perceived subject than evaluate him as a carrier of positive, socially desirable characteristics.

KEY WORDS: phenomenon of perceptual trust, personal characteristics, external attractiveness.

Формирование представления о незнакомом человеке вызывает большой интерес у современных исследователей. Огромное внимание уделяется факторам, влияющим на формирование образа одного индивида и его личности в сознании другого. В ряде исследований отмечается, что в процессе познания незнакомого человека происходит путем сопоставления своего видения с тем, как его воспринимают другие. И. В. Стрижова указывает, что «Установка на оптимизацию социально-перцептивных параметров, в частности точности межличностного восприятия, исходит обычно из предположения, что чем лучше человек знает других людей, тем лучше, конструктивнее он с ними общается» [4, с. 83]. Но это касается ситуаций развития межличностного взаимодействия.

Однако современная наука располагает убедительными данными о том, что первому впечатлению предшествует *феномен перцептивного доверия* [3]. Он возникает в первые мгновения взаимодействия, в течение 200 мс, и далее накладывает отпечаток на характер общения и взаимодействия людей.

Первая оценка какой-либо информации о человеке, будь-то информация о его внешнем виде, мимических и поведенческих особенностях, жестикуляции, мимике и даже спокойного состояния, создает основу для возникновения первого впечатления.

Известно, что изначально человек считывает информацию о другом по его лицу, по мимическим проявлениям эмоций, жестикуляции, вокальным эмоциональным экспрессиям, словом, по всему тому, что доступно нашим органам чувств.

Нас интересуют вопросы, связанные с особенностями восприятия лица незнакомого человека по его фотографии. В настоящее время эта проблема приобретает особую *актуальность* и значимость в связи с расширением сферы интернет-общения, когда люди, выстраивают ход взаимодействия с незнакомыми людьми, изначально воспринимая и оценивая их личностные качества по фотоизображению лиц.

Проблема исследования заключается в том, чтобы выяснить, как влияет феномен перцептивного доверия на характер оценки личностных характеристик незнакомого человека по фотографии его лица.

Гипотеза: Полагаем, что перцептивное доверие к незнакомому человеку в условиях восприятия его по фотоизображению лица определяет адекватность оценки его личностных характеристик, которые изначально будут точнее оценок его внешней привлекательности.

Практическая значимость: Результаты исследования можно использовать как исходный этап в построении дизайна психологического эксперимента, нацеленного на изучение продолжительности влияния феномена перцептивного доверия на характер взаимного восприятия людей.

Анализ современных научных исследований позволил утверждать, что в настоящее время появляется все больше работ, в которых изучается проявление фиксируемых поведенческих стратегий наблюдаемого как причины формирования первого впечатления. Некоторые ученые изучают роль субъективной оценки внешней привлекательности по критериям «хороший» и «плохой» и приходят к выводу о том, что она влияет на формирование образа этого человека в сознании оценивающего и в целом определяет его отношение к нему [1]. Результаты исследований показали, что испытуемые давали оценку «хороший» чаще привлекательным, чем нет, а также у них возникали ожидания схожести по характеру с ними. Следовательно, субъективная оценка внешнего вида человека выступает опосредованной переменной при восприятии его личности и формировании ожиданий и отношения к нему.

Изменения по ширине или высоте лица даже незначительные меняют в нашем сознании восприятие эмоционального фона воспринимаемой нами личности. В ряде исследований модифицировались фотографии спокойного лица (мимически нейтрального), черты лица растягивали по горизонтали или вертикали, но на форму головы это никак не влияло [2]. Ожидалось, что искусственно созданная радость (изменение по горизонтали) будет ассоциироваться с такими качествами, как: доброжелательность, открытость, дружелюбие, а грусть (изменения по вертикали) наоборот негативные эмоции. В итоге видоизмененные лица в избирательном порядке влияли на ощущения личностных структур человека. Результаты прогнозирования личностных характеристик модели напрямую зависели от личности наблюдателя. Эта зависимость является частью процесса межличностной коммуникации. Оценка внешности человека позволя-

ет нам предположить его дальнейшее поведение, а самооценка сопоставить наше предположение с предыдущим социальным опытом.

Процессы формирования перцептивного доверия и в целом формирование образа человека имеют глубокую психическую локализацию, благодаря которым мы способны понимать красоту, оценивать внешнюю привлекательность, предполагать возраст, анализировать эмоциональное состояние, личностные характеристики человека, среди которых нравственная устойчивость выделяется как особое психологическое образование [5]. В исследованиях по восприятию модифицированной внешности другие авторы пытались выяснить закономерности этого восприятия, ведь внешность индивидуальна и при каждой подобной модификации получается просто новое лицо, новый образ [2]. Но уже обнаружены группы внешностей, структуры которых воспринимаются определенным образом, например маскулинность / феминность. Есть структурные компоненты лица, которые вызывают доверие у окружающих.

Работы ученых доказывают, что наше перцептивное доверие может быть очень точным по отношению к другим людям. Мы способны выявлять при непродолжительном контакте с человеком его личностные характеристики и сложные психические конструкты, например, такие как превосходство, тепло, угроза и другие [6; 7]. Доказано, что люди способны точно выявлять личностно-психологические характеристики людей. К примеру, в одном из исследований испытуемым показывали короткое видео поведения человека, в итоге большинство ответов испытуемых относительно характера этого человека были верными.

Обзор исследований показал, что перцептивное доверие связано с формированием впечатления о личностных характеристиках незнакомого человека. И это впечатление оказывается весьма точным и длительным. При этом следует различать характеристики, относящиеся к категории «внешней» привлекательности и «внутреннего» содержания. Под внешней привлекательностью мы понимаем позитивные, социально желательные характеристики, к примеру, симпатию. Характеристики «внутреннего» содержания конкретизированы нами в таких понятиях, как воля, уверенность в себе, независимость, склонность рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях.

Цель исследования заключалась в изучении влияния перцептивного доверия на адекватность оценки личностных качеств «внешнего» и «внутреннего» плана незнакомого человека по фотографии. Мы полагали, что изначально, в силу возникновения феномена перцептивного доверия, люди адекватнее оценивают «внутренние» личностные качества у незнакомого человека по фотографии его лица, чем оценивают его внешнюю привлекательность.

Теоретико-методологической основой нашего исследования послужили ведущие положения когнитивно-коммуникативного подхода к анализу восприятия (работы В. А. Барабанщикова).

В данном исследовании приняло участие 80 человек в возрасте от 18 до 49 лет. (Мо = 19, Ме = 20). Самое большое количество участников были в возрасте 19 лет, они составили 28,7 % выборки. Семьдесят женщин и десять мужчин, в процентном соотношении 87,5 % и 12,5 %. Среди участников экспери-

мента были люди с высшим образованием, неполным высшим образованием, средним профессиональным образованием и средним общим образованием. Семьдесят шесть участников не были знакомы с натурщиком, а четыре участника являлись близкими и хорошо знающими натурщика «экспертами», включая самого человека, изображенного на фотографии.

Для реализации данного исследования был подготовлен специальный стимульный материал – черно-белая фотография натурщика до плечевого пояса в анфас. Выражение лица натурщика не проявляет какой-либо экспрессии. Фотография была сделана на основную камеру Redmi note 9 pro 64 mp. Изображение натурщика было вырезано по контуру, перенесено на серый фон. Фотография была расположена по центру. Все манипуляции с фотографией были произведены в программе PicsArt.



Для исследования личностных характеристик человека мы использовали шкалы, взятые из методики Личностного Дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ имени В. М. Бехтерева). Шкалы «Справедливый – «Несправедливый», «Враждебный – Дружелюбный», «Черствый – Отзывчивый», «Честный – Неискренний», нами отнесены к «внешней» привлекательности человека, изображенного на фотографии. Под внешней привлекательностью человека мы понимаем индивидуальные представления о пропорциях и красоте. К характеристикам «внутреннего» содержания, мы отнесли следующие шкалы из той же методики: «Зависимый – Независимый», «Решительный – Нерешительный», «Несамостоятельный – самостоятельный».

Всех испытуемых мы попросили пройти тест. Тест был оформлен в Google Форме, на первой странице фиксировалась информация участников, такая как пол, возраст, образование и т. д. На второй и третьей странице располагалась фотография натурщика, вопрос, констатирующий отсутствие личного знакомства с ним. Согласно инструкции, испытуемые должны были оценить свои впечатления о личностно-психологических качествах и внешней привле-

кательности человека, изображенного на фотографии, от одного до семи по предложенным шкалам, где цифра четыре была нейтральным ответом, один и семь, соответственно, характеризовали сильную степень выраженности одной из двух характеристик шкалы.

После этого аналогичную процедуру мы попросили пройти трех хорошо знакомых с натурщиком людей и его самого, чтобы в дальнейшем иметь возможность анализировать корректность и точность оценок испытуемых.

По результатам методики наша выборка разделилась на две группы: 1) испытывающие симпатию к натурщику, 2) не испытывающие симпатию к натурщику. Чтобы выявить адекватность оценки испытуемых внешней привлекательности натурщика, их результаты сравнили с результатами экспертов и самого натурщика, применяя критерий U Манна-Уитни. Далее мы аналогичным образом сопоставили адекватность оценки испытуемыми личностных характеристик натурщика с результатами экспертов и его самого.

Дальнейшие наши действия заключались в сравнении группы с адекватной оценкой по внешней привлекательности с их оценкой личностных качеств с применением критерия Спирмена. Все полученные результаты обрабатывались с помощью автоматизирующей анализирующей программой. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена позволил выяснить, существуют ли совпадения между оценками внешней привлекательности и личностных характеристик по восприятию незнакомого лица по фотографии.

Вся обработка эмпирических данных происходила в программе IBM SPSS Statistics Версия 26. Для анализа двух независимых выборок мы использовали U-критерий Манна Уитни.

В результате анализа адекватности оценки испытуемыми внешней привлекательности натурщика, путем сравнения этих оценок с оценками экспертов и самого натурщика, мы получили результаты (см. табл. 1).

Таблица 1

Различия оценок внешних привлекательности натурщика по критерию Манна-Уитни

Переменные	**U Манна-Уитни**	**Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)**	**Наличие различий**	**Средний ранг**
Справедливый (+) Несправедливый (-)	158,000	0,891	НЕТ	40,42
Черствый (-) Отзывчивый (+)	152,000	1,000	НЕТ	40,50
Враждебный (-) Дружелюбный (+)	**253,000**	0,023	ЕСТЬ	39,17
Честный (+) Неискренний (-)	**34,500**	0,007	ЕСТЬ	42,05

Мы получили различия по шкалам «Честный – Неискренний» и «Враждебный – Дружелюбный». Это говорит о том, что люди по фотографии более склонны приписывать незнакомому человеку позитивные характеристики, чем есть на самом деле, симпатизировать ему, давать авансирующую оценку в плане дружелюбия и честности.

При аналогичном анализе корректности оценки личностных характеристик натурщика участниками исследования, путем аналогичного сравнения результатов с оценкой экспертов, мы получили результаты, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Различия оценок личностных характеристик натурщика по критерию Манна-Уитни

Переменные	**U Манна-Уитни**	**Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)**	**Наличие различий**	**Средний ранг**
Зависимый (-) Независимый (+)	157,000	0,911	НЕТ	40,43
Самостоятельный (+) Несамостоятельный (-)	126,000	0,556	НЕТ	40,84
Решительный (+) Нерешительный (-)	163,500	0,797	НЕТ	40,35

В результате ни по одной шкале личностных характеристик не было выявлено различий. Следовательно, степень знакомства не влияет на адекватность первоначальной оценки личностных качеств незнакомого человека. Иными словами, по фотографии мы более точно можем оценить, к примеру, то, насколько ярко выражены у незнакомого человека волевые качества, насколько он уверен в себе, готов проявлять независимость и рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях, чем определить, как он выстраивает свои отношения с окружающими, насколько он с ними честен и дружелюбен.

На данном этапе исследования приходим к выводу о том, что испытуемым легче было дать реальную, корректную оценку личностным характеристикам человека, изображенного на фотографии, нежели определить степень симпатии к нему.

Опираясь на выявленные различия по первой таблице, мы проанализировали средние значения по шкалам «Враждебный – Дружелюбный» и «Честный – Неискренний», которые составили 5 и 3 соответственно (рис. 1 и рис. 2). Как видим, по отношению к незнакомому человеку люди склонны позитивно оценивать и считать незнакомца более дружелюбным и честным, чем есть на самом деле. Это, по нашему мнению, является явной переоценкой внешней привлекательности незнакомого человека по фотоизображению его лица.

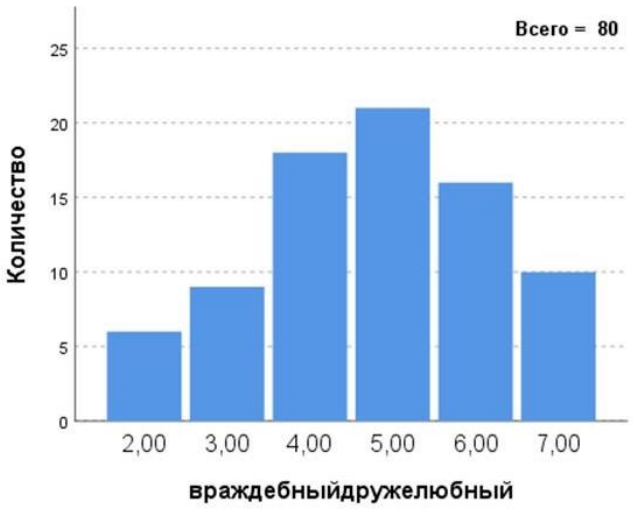


Рис. 1. Информация по категориальным полям враждебный-дружелюбный

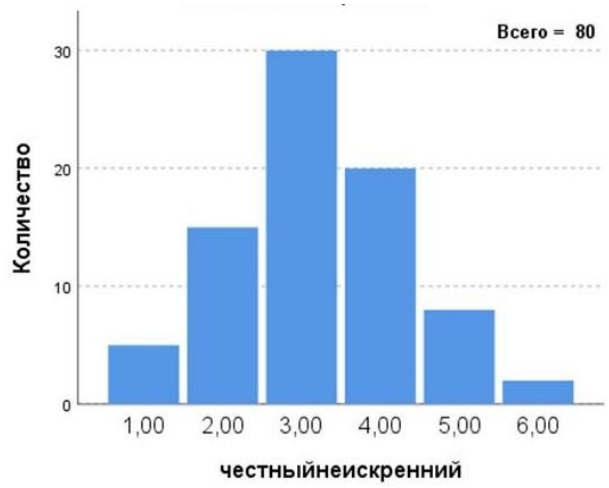


Рис. 2. Информация по категориальным полям честный-неискренний

Далее рассмотрели связь оценки привлекательности и личностных характеристик незнакомого человека на основе восприятия его лица по фотографии.

Решили проверить корреляции между каждой шкалой, оценивающей внешнюю привлекательность, и каждой шкалой, отнесенной нами к личностным характеристикам, с помощью коэффициента Спирмена. Мы использовали данные без учета оценок экспертов. К сожалению, корреляций между шкалами, значение которых не превышало бы 0,005, не выявлено. Это означает, что первоначальные оценки личностных характеристик и внешней привлекательности незнакомого человека по фотографии не влияют друг на друга, а формируются по своим механизмам и закономерностям. Однако вполне логично предположить, что в определенный момент развития непосредственного общения можно будет наблюдать влияние этих двух линий оценок друг на друга.

Из анализа видно, что различий в оценке личностных характеристик нет, вне зависимости от симпатии к натурщику. Из чего мы можем сделать вывод об отсутствии изначальной связи между оценкой личностных качеств незнакомого человека и внешней привлекательности к нему в условиях восприятия его лица по фотографии.

Согласно полученным данным, мы можем сделать следующие выводы:

1). Оценка личностных характеристик незнакомого человека по его фотографии изначально не связана с оценкой его внешней привлекательности.

2). В условиях предъявления фотографии незнакомого лица у человека изначально формируется перцептивное доверие к нему, и он дает более адекватные и точные оценки по личностным характеристикам воспринимаемого субъекта, чем оценивает его как носителя позитивных, социально желательных характеристик.

3). По мере развития непосредственного межличностного взаимодействия происходит более точная и адекватная оценка внешней привлекательности малознакомого человека, которая, в свою очередь, является выражением его личностных качеств.

4). Выдвигаем предположение о том, что первоначальные оценки личностных характеристик и внешней привлекательности незнакомого человека по фотографии формируются по своим механизмам и закономерностям. По мере развития взаимоотношений процессы познания внешней привлекательности и личностных характеристик начинают взаимовлиять друг на друга.

Список использованных источников

1. Балева, М. В. Хороший, плохой, симпатичный: внешность как опосредующий фактор оценки личности / М. В. Балева. – Текст : непосредственный // Лицо человека: познание, общение, деятельность. – 2019. – С. 429–442.
2. Барабанщиков, В. А. Визуальная оценка личности незнакомого человека по фотоизображению его лица и самооценка воспринимающего / В. А. Барабанщиков, И. И. Беспрозванная // Лицо человека: познание, общение, деятельность. – 2019. – С. 297–317. – Текст : непосредственный.
3. Дивеев, Д. А. Роль внутренней структуры лица в оценке перцептивного доверия на микроинтервалах времени / Д. А. Дивеев, М. П. Стриго. – Текст : непосредственный // Лицо человека: познание, общение, деятельность. – 2019. – С. 485–493.
4. Стрижова, И. В. О тренинговой подготовке студентов / И. В. Стрижова // Модернизация образования в современном мире : материалы межвузовской научно-практической конференции, посвященной 60-летию Победы в ВОВ, Тамбов, 01 января – 31 декабря 2005 года / научный редактор А. П. Печников. – Тамбов : Издательство Першина Р. В., 2005. – С. 81-84. – Текст : непосредственный.
5. Стрижова, И. В. Особенности формирования нравственной устойчивости личности / И. В. Стрижова. – Текст : электронный // Познание и переживание. – 2021. – Том 2. – № 1. – С. 30–46. – DOI 10.51217/cogexp_2021_02_01_02.
6. Ambady N., Rosenthal R. Thin slices of expressive behavior as predictors of interpersonal consequences: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 1992, vol. 111, no. 2, pp. 256–274.
7. Ambady N., Bernieri F.J., & Richeson J.A. Toward a histology of social behavior: Judgmental accuracy from thin slices of the behavioral stream. In M.P. Zanna (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology, 32 San Diego, CA, Academic Press, 2000. pp. 201–272.

К содержанию

УДК 159.9
ББК 88.3

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

СУХАРЕВА НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
nadezhda-suhareva@yandex.ru

МОИСЕЕВА ДАРЬЯ СЕРГЕЕВНА
студентка факультета психологии и дефектологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
dar.moi2015@gmail.com

АННОТАЦИЯ: в статье рассмотрен достаточно новый феномен психологической науки и практики – эмоциональный интеллект. Представлены данные исследования эмоционального интеллекта студентов разных направлений подготовки.
КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональный интеллект, межличностный и внутриличностный ЭИ, самомотивация, эмоциональная осведомленность, студенты

DIAGNOSTICS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS OF DIFFERENT AREAS OF TRAINING

SUKHAREVA NADEZHDA FEDOROVNA
candidate of psychological sciences, associate professor
of the department of special and applied psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

MOISEEVA DARYA SERGEEVNA
student of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article considers a new phenomenon of our time, emotional intelligence. The data of the study of the emotional intelligence of students of different training areas are presented.
KEY WORDS: emotional intelligence, interpersonal and intrapersonal emotional intelligence, self-motivation, emotional awareness, students

На сегодняшний день наряду с интеллектуально-деловыми качествами высоко ценятся навыки межличностного общения, способность к адаптации, умение держать под контролем стрессовые ситуации, умение управлять своими

и чужими эмоциями. Все вышеперечисленное входит в состав эмоционального интеллекта. Именно благодаря данным компонентам люди могут реализовывать поставленные цели и достигать желаемых результатов.

Феномен эмоционального интеллекта стал активно исследоваться сравнительно недавно. Зарубежом этим занимались П. Сэловей и Дж. Мэйер, Д. Гоулман, Р. Бар-Он и др. В России освещение данной проблемы можно увидеть в работах А. Н. Андреевой, О. В. Белоконя, Д. В. Люсина и др. Эмоциональный интеллект большинство авторов выделяют как подструктуру социального интеллекта, а также как связку ментальных способностей, помогающую понимать и осознавать свои и чужие эмоции.

На данный момент времени нет единого мнения о компонентах, из которых состоит эмоциональный интеллект. Тем не менее существуют две модели эмоционального интеллекта, которые отличаются по внутренним составляющим рассматриваемого нами феномена.

Модель способностей (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Крузо) выделяет: эмоции, необходимые для увеличения производительности мыслительной и других видов деятельности; восприятие, интерпретацию, выражение эмоций; понимание собственных и чужих эмоций [1].

Вторая модель называется смешенной. Ее представителями являются Д. Гоулман и Р. Бар-Он. Рассмотрим более подробно представление о компонентах эмоционального интеллекта последнего автора. Это:

1) осознание собственных эмоций;
2) мастерство межличностного общения;
3) способность личности к адаптации;
4) управление ситуациями, которые вызывают стресс;
5) доминирующее настроение со знаком плюс [2].

Становление и развитие эмоционального интеллекта начинается с самого детства под влиянием как биологических, так и социальных факторов жизнедеятельности личности. На каждом этапе взросления происходит активное обогащение словаря эмоций.

Студенческий возраст является синонимом поздней юности или ранней взрослости, следовательно, данный период представляет собой возрастной интервал от 18 до 25 лет. Характеризуется познавательной, интеллектуальной, социальной активностями, миропониманием. Эмоциональный интеллект сформирован и стабилен, но он подается повышению уровней своих составляющих.

Изучение рассматриваемого нами в данной статье феномена у студентов чрезвычайно важно, так как немалая часть профессий в современном мире связанны с общением и взаимодействием с людьми, а эмоциональный интеллект не просто содействует осознанию своих и чужих эмоций, но и значительно облегчает сам процесс социального взаимодействия, выводит его на новый уровень.

Экспериментальное исследование ЭИ студентов было организовано на базе МГПУ, г. Саранск. Диагностика была проведена осенью 2021 г. Общее количество участников 32 человека. Выборку составили студенты 2–3 курсов,

возраст которых входит в диапазон 19–22 г. Профили подготовки испытуемых: Психология и Математика / Экономика.

Были использованы следующие методики: «ЭмИн» Д. В. Люсина, «Опросник эмоционального интеллекта» Н. Холла, «Шкала эмоционального отклика А. Меграбяна и Н. Эпштейна. С данными, полученными по первой методике, можно ознакомиться в таблице 1.

Таблица 1

Исследование эмоционального интеллекта по методике «ЭмИн»

Шкалы	Уровень	Психология	Математика / Экономика
Межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ)	Очень высокий	3 (18,75 %)	1 (6,25 %)
	Высокий	5 (31,25 %)	3 (18,75 %)
	Средний	5 (31,25 %)	5 (31,25 %)
	Низкий	2 (12,25 %)	5 (31,25 %)
	Очень низкий	1 (6,25 %)	2 (12,25 %)
Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ)	Очень высокий	3 (18,75 %)	1 (6,25 %)
	Высокий	5 (31,25 %)	3 (18,75 %)
	Средний	4 (25 %)	5 (31,25 %)
	Низкий	2 (12,25 %)	5 (31,25 %)
	Очень низкий	1 (6,25 %)	2 (12,25 %)
Понимание эмоций (ПЭ)	Очень высокий	5 (31,25 %)	0
	Высокий	4 (25 %)	3 (18,75 %)
	Средний	3 (18,75 %)	5 (31,25 %)
	Низкий	2 (12,25 %)	5 (31,25 %)
	Очень низкий	2 (12,25 %)	3 (18,75 %)
Управление эмоциями (УЭ)	Очень высокий	10 (62,5 %)	1 (6,25 %)
	Высокий	2 (12,25 %)	2 (12,25 %)
	Средний	2 (12,25 %)	8 (50 %)
	Низкий	1 (6,25 %)	4 (25 %)
	Очень низкий	1 (6,25 %)	1 (6,25 %)
Общий уровень эмоционального интеллекта	Очень высокий	3 (18,75 %)	0
	Высокий	6 (37,25 %)	4 (25 %)
	Средний	6 (37,25 %)	9 (56,25 %)
	Низкий	1 (6,25 %)	3 (18,75 %)

Из таблицы 1 следует, что у половины студентов направления Психология МЭИ находится на высоком и очень высоком уровне – 31,25 % и 18,75 % соответственно (всего 8 человек). У студентов физико-математического факультета данный показатель имеет больше среднее и низкое значение – по 31,25 % (всего 10 человек). Следовательно, студенты-психологи лучше способны истолковывать иных людей, понимать, что их стимулирует на действия, как они выполняют работу и как взаимодействовать с ними в команде.

ВЭИ большинства студентов-психологов имеет средние – 25 % (4 человека) и высокие – 31,25 % (5 человек) результаты, а у студентов профиля Математика / Экономика средние и низкие – по 31,25%. Данные показатели говорят о том, что студенты физико-математического факультета хуже, чем сту-

денты-психологи могут понимать себя, а, следовательно, формировать точное представление о себе.

ПЭ студентов первого профиля находится на очень высоком и высоком уровне – 31,25 % и 25 % (всего 9 человек). Студенты второго профиля показали в большинстве своем результаты среднего и низкого уровня – по 31,25 % (всего 10 человек).

Показатели по шкале УЭ у обучающихся на факультете психология очень высокие – 62,5% (10 человек), у другого направления среднее – 50 % (8 человек).

Итоговая шкала «Общий уровень эмоционального интеллекта» студентов-психологов показала такие преобладающие результаты, как высокий – 37,25 % (6 человек) и средний – 37,25 % (6 человек). Студенты математико-экономического направления показали средние результаты – 56,25 % (9 человек).

Анализ полученных данных продолжим по методике «Опросник эмоционального интеллекта» Н. Холла, приведенным в таблице 2.

Таблица 2

Исследование эмоционального интеллекта по методике Н. Холла

Шкалы		**Результаты**	
		Психология	**Математика / Экономика**
Эмоциональная осведомленность	Высокий	10 (62,5 %)	1 (6,25 %)
	Средний	5 (31,25 %)	8 (50 %)
	Низкий	1 (6,25 %)	7 (43,75 %)
Управление эмоциями	Высокий	2 (12,5 %)	2 (12,5 %)
	Средний	11 (68,75 %)	6 (37,5 %)
	Низкий	3 (18,75 %)	8 (50 %)
Самомотивация	Высокий	4 (25 %)	3 (18,75 %)
	Средний	10 (62,25 %)	9 (56,25 %)
	Низкий	2 (12,25 %)	4 (25 %)
Распознавание эмоций других людей	Высокий	4 (25 %)	3 (18,75 %)
	Средний	7 (43,75 %)	7 (43,75 %)
	Низкий	5 (31,25 %)	6 (37,5 %)
Интегративный уровень ЭИ	Высокий	7 (43,75 %)	3 (18,75 %)
	Средний	7 (43,75 %)	10 (62,25 %)
	Низкий	2 (12,5 %)	4 (25 %)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у студентов-психологов по шкале эмоциональная осведомленность преобладает высокий уровень – 62,5 % (11 человек) и средний – 31,25 % (5 человек), в то время как у учащихся другого направления – 43,75 % (7 человек). Большинство студентов-психологов лучше управляют эмоциями и имеют средний результат по данной шкале – 68,75 % (11 человек). У многих студенто-математиков был выявлен низкий результат – 50 % (8 человек).

Несмотря на то, что испытуемые имеют разные направления подготовки, у них выявлены близкие показатели по самомотивации – у большинства средний уровень – 62,25 % и 56,25 % (10 и 9 человек), т. е. они достаточно хорошо управляют своим поведением, благодаря тому, что могут управлять своими эмоциями.

Студенты обоих направлений подготовки аналогично предыдущей шкале имеют средний результат – 43,75 % – по распознаванию эмоций посторонних людей. Следовательно, они достаточно хорошо способны влиять на эмоциональное состояние знакомых и незнакомых им людей.

Суммарный уровень эмоционального интеллекта показал, что у испытуемых-психологов преобладающие результаты высокие – 43,75 % и средние – 43,75 % (по 7 человек). Студенты математико-экономического направления показали средние результаты – 62,25 % (10 человек).

Также, после проведенной первичной обработки результатов по методике А. Меграбяна и Н. Эпштейна получены результаты, позволяющие определить уровень эмпатии испытуемых. Обобщенные данные по всем респондентам указанной выше методики можно увидеть в таблице 3.

Таблица 3

Исследование ЭИ по методике «Шкала эмоционального отклика»

Шкала эмпатии	**Результаты**	
	Психология	**Математика / Экономика**
Высокий	15 (93 %)	12 (75 %)
Нормальный	1 (6,25 %)	3 (18,75 %)

Выявлено, что у студентов обоих направлений подготовки преобладает высокий уровень эмпатии – умение распознавать и понимать чувства и эмоции других, однако более высокий процент получен по выборке студентов-психологов.

Итак, у студентов обоих направлений эмоциональный интеллект развит на достаточно хорошем уровне. Это высокие и средние показатели у студентов психологического направления и средние у студентов направления математика-экономика. Такие компоненты, как понимание эмоций и управление эмоциями у студентов-психологов находится на высоком уровне, а у студентов-математиков на среднем. Аналогичная ситуация с показателями по шкале управление эмоциями. Эмоциональная осведомленность у психологов имеет преобладание высоких и средних результатов, в то время как студенты-математики – средние и низкие. Однако для представителей обоих направлений подготовки характерен высокий уровень эмпатии и одинаковый средний показатель самомотивации. Распознавание эмоций других имеет такие же результаты.

Исходя из вышеуказанных показателей, мы видим, что у студентов есть потребность в усилении отдельных сторон эмоционального интеллекта. Осо-

бенно таких, как осознание принадлежащих им эмоций, эмоциональная ориентированность, межличностный ЭИ.

Список использованных источников

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект : непонимание, приводящее к «исчезновению»? / И. Н. Андреева. – Текст : электронный // Психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 28–32. – URL : https://andreeva.by/emocionalnyj-ntellekt-neponimanie-privodyashhee-k-ischeznoveniyu.html (дата публикации: 18.05.2006).

2. Шевырева, Е. Г. Основные теоретические модели эмоционального интеллекта / Е. Г. Шевырева. – Текст : электронный // Бюллетень науки и практики. – 2016. – № 9 (10). – С. 264–269. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-teoreticheskie-modeli-emotsionalnogo-intellekta (дата публикации: 15.08.2016).

К содержанию

УДК 159.9
ББК 88.5

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ РАЗНЫХ ТИПОВ СЕМЕЙ

СУХАРЕВА НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
nadezhda-sukhareva@yandex.ru

КАРЯКИН ВЛАДИСЛАВ АНАТОЛЬЕВИЧ
студент факультета психологии и дефектологии,
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
d.vladislav-karyakin@mail.ru

АННОТАЦИЯ: проблема готовности личности к созданию семьи вот уже на протяжении нескольких десятилетий не теряет научного интереса у ученых и практиков. В статье освещаются результаты исследования психологической готовности к семейной жизни у юношей и девушек из полных и неполных семей. Выявлено, что у девушек в целом раньше формируется психологическая готовность к вступлению в брак и к семейной жизни. Более высокие показатели разных видов готовности в выборке студентов из полных семей свидетельствуют о влиянии типа семьи на этот процесс. Неполные семьи, их ограниченные воспитательные возможности, могут оказать негативное воздействие на формирование представлений о семье, брачном партнере, внутрисемейных отношениях, а также на желание и готовность создать собственную семью.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семья, семейная жизнь, типы семей, психологическая готовность к семейной жизни

PSYCHOLOGICAL READINESS FOR FAMILY LIFE OF BOYS AND GIRLS FROM DIFFERENT TYPES OF FAMILIES

SUKHAREVA NADEZHDA FEDOROVNA
candidate of psychological sciences, associate professor
of the department of special and applied psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

KARYAKIN VLADISLAV ANATOLYEVICH
student of the faculty f psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the problem of a person's readiness to create a family has not lost scientific interest among scientists and practitioners for several decades now. The article highlights the results of a study of psychological readiness for family life in boys and girls from complete and single-parent families. It was revealed that girls in general develop psychological readiness for marriage and family life earlier. Higher rates of different types of readiness in the sample of students from intact families testify to the influence of family type on this process. Incomplete families, their limited educational opportunities, can have a negative impact on the formation of ideas about the family, marriage partner, intra-family relations, as well as on the desire and willingness to create their own family.

KEY WORDS: family, family life, types of families, psychological readiness for family life

На протяжении достаточно длительной истории семейные отношения оставались и остаются наиважнейшей составляющей жизни каждого человека. В современном мире семья переживает острый кризис, вызванный утверждением индивидуализма в семейной жизни, активной пропагандой вседозволенности в отношении полов. При этом у подрастающего поколения изменяется система ценностных ориентаций в плане создания собственной семьи. Сложившаяся ситуация усугубляется низким уровнем психологической культуры многих родителей, неумением серьезно заниматься воспитанием собственных детей. Дефицит любви и отсутствие знаний о воспитании и развитии ребенка приводит к снижению духовно-нравственных ценностей, усложнению процесса адаптации в обществе.

Теоретической основой нашего исследования явились научные идеи о возрастном развитии личности в период юности и молодости (Б. С. Волков, Б. Р. Мандель, В. А. Сысенко, О. В. Хухлаева и др.), концепции психологической готовности к семейной жизни (Т. В. Андреева, С. И. Голод, Д. А. Донцов, А. П. Егидес, С. В. Ковалев, В. Сатир, Л. Б. Шнейдер, Э. Г. Эйдемиллер и др.).

Важным новообразованием поздней юности и молодости, наряду с овладением профессией, выступает психологическая готовность к семейной жизни. Данный феномен является многокомпонентным и сложно структурированным образованием, от которого напрямую зависит стабильность и благополучие семьи.

Исследования отечественных и зарубежных ученых в области брачно-семейных отношений свидетельствуют о том, что стабильная, благополучная

семья может быть создана лишь при определенной готовности молодых людей к семейной жизни.

Традиционно понятие «готовность» рассматривается как активно-действенное состояние личности, установка на необходимое поведение (А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.). Оно изначально разрабатывалось в экспериментальной психологии выдающимися советскими психологами – Б. Г. Ананьевым, В. А. Крутецким, Д. Н. Узнадзе и др., в последующем – было перенесено в область социально-психологических исследований, в том числе проблематику вопросов семьи. В целом психологическая готовность к созданию семьи представляет собой установку и способность личности к реализации целого комплекса требований, обязанностей и социальных норм поведения в рамках семейной жизни.

Процесс формирования готовности к семейной жизни начинается задолго до намерения юноши и девушки создать семью. С самого рождения ребенок впитывает превалирующий в семье тип взаимоотношений, семейные ценности и традиции. Трудности в этом процессе наблюдаются в семьях, члены которых крайне эмоционально разобщены, имеют жесткие индивидуальные границы. Выросший в такой семье ребенок не получает необходимого опыта привязанности, что может являться фактором, осложняющим установление собственных близких отношений с партнером. Таким образом, опыт прошлых поколений становится моделью, обусловливающей способы добрачного поведения, выбор своей «второй половины», установки и представления о норме взаимоотношений в семье.

С целью изучения психологической готовности к семейной жизни юношей и девушек из разных типов семей было проведено исследование, в котором приняли участие 35 человек в возрасте 20–22 лет (20 девушек и 15 юношей). Испытуемыми являлись студенты Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева. Для диагностики были подобраны методики: «Тест-карта оценки готовности к семейной жизни» И. Ф. Юнда, «Тест на готовность к браку» А. Звербовского, анкета «Нравственная готовность к браку» Е. К. Погодиной. В начале исследования со студентами проводилась анкета, с помощью которой выявлялся тип родительской семьи, в которой он рос и воспитывался (полная или неполная). Рассмотрим полученные эмпирические результаты.

Таблица 1

Результаты теста И. Ф. Юнда

Уровень готовности к семейной жизни	**Количество испытуемых**			
	юноши		**девушки**	
	полная семья (10 чел.)	**неполная семья** (5 чел.)	**полная семья** (14 чел.)	**неполная семья** (6 чел.)
Достаточный	6 (60 %)	1 (20 %)	9 (64,3 %)	3 (50 %)
Удовлетворительный	3 (30 %)	2 (40 %)	5 (35,7 %)	3 (50 %)
Недостаточный	1 (10 %)	2 (40 %)	–	–

По данным, полученным с помощью методики И. Ф. Юнда, выявлено, что студенты из полных семей имеют более высокие показатели готовности к семейной жизни, по сравнению со студентами из неполных семей. Анализ данных свидетельствует также о более высоких значениях готовности в выборке девушек, что объясняется гендерными ролями, которые предписывают, в первую очередь, девушкам ответственность за создание семьи и поддержание в ней гармоничных отношений. В выборке девушек, как из полных, так и неполных семей, ни у кого не обнаружен недостаточный уровень готовности, в отличие от юношей; большее их количество оказалось в выборке из неполных семей (40 %).

Перейдем к анализу результатов, полученных по «Тесту на готовность к браку» А. Звербовского. Обобщенные данные размещены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты оценки уровня готовности к браку по методике А. Звербовского

Уровень готовности	**Количество испытуемых**			
	юноши		**девушки**	
	полная семья (10 чел.)	**неполная семья** (5 чел.)	**полная семья** (14 чел.)	**неполная семья** (6 чел.)
Очень высокий	–	–	–	–
Высокий	3 (30 %)	–	8 (57,1 %)	2 (33,3 %)
Средний	6 (60 %)	4 (80 %)	6 (42,9 %)	4 (66,7 %)
Низкий	1 (10 %)	1 (20%)	–	–

Согласно данным таблицы 2, большинству юношей, как из полных (60 %), так и неполных семей (80 %), а также девушкам из неполных семей (66,7 %) присущ средний уровень готовности к браку. Более половины девушек из полных семей (57,1 %) имеют высокий уровень готовности к браку. Среди девушек не обнаружены испытуемые с низким уровнем готовности к браку, в отличие от юношей. В исследовании также не встречаются испытуемые с очень высоким уровнем готовности к браку.

Обобщенные данные, полученные с помощью анкеты «Нравственная готовность к браку» (Е. К. Погодина), размещены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты оценки нравственной готовности к браку по анкете Е. К. Погодиной

Уровень готовности	**Количество испытуемых**			
	юноши		**девушки**	
	полная семья (10 чел.)	**неполная семья** (5 чел.)	**полная семья** (14 чел.)	**неполная семья** (6 чел.)
Высокий	2 (20 %)	–	6 (42,9 %)	1 (16,7 %)
Средний	7 (70 %)	4 (80 %)	8 (57,1 %)	5 (83,3 %)
Низкий	1 (10 %)	1 (20 %)	–	–

Согласно полученным данным, большинство как юношей, так и девушек, характеризуются средним уровнем нравственной готовности к браку. В то же время высокий уровень готовности у девушек из полных семей также встречается достаточно часто (42,9 %). Среди девушек не обнаружены испытуемые с низким уровнем нравственной готовности к браку, в отличие от юношей.

Таким образом, мы видим, что у девушек раньше формируется психологическая готовность к вступлению в брак и к семейной жизни. Более высокие показатели разных видов готовности в выборке студентов из полных семей свидетельствуют о влиянии типа семьи на этот процесс. Неполные семьи, их ограниченные воспитательные возможности, могут оказать негативное воздействие на формирование представлений о семье, брачном партнере, внутрисемейных отношениях, а также на желание и готовность создать собственную семью.

Подводя итог проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что проблема формирования зрелого, ответственного отношения к семье и супружеству в юношеском возрасте и молодости является актуальной и значимой. Совместная жизнь требует от будущих супругов таких важных навыков, как готовность к компромиссу, умение считаться с потребностями партнера, способность нести ответственность за близкого человека и др., желание развивать в себе определенные качества, что в комплексе составляет такой базисный феномен, как психологическая готовность к семейной жизни.

К сожалению, некоторые общественные институты не всегда оказывают положительное влияние на этот процесс, зачастую обесценивая институт семьи. Ситуация усугубляется инфантилизмом и индивидуализмом современных молодых людей, сопровождающимся потребительской позицией, что объясняет личностную и социальную незрелость молодых супругов. Тем не менее, в исследовании выявлено, что в целом семья продолжает сохранять свою ценность для молодого поколения.

Положительным образом на процесс формирования психологической готовности к семейной жизни может повлиять участие юношей и девушек в тренинговой программе с использованием эффективных интерактивных методов и технологий, таких как: введение в реальные жизненные условия, работа в активном диалоге, стимулирование личностных и социальных ресурсов личности и др. Это побудило нас разработать программу «Залог семейного счастья…», направленную на формирование психологической готовности к семейной жизни. Содержание данной программы включает в себя изучение семьи как нравственной основы современного человека, анализ кризисных явлений современной семейной жизни, формирование положительных отношений в семье, анализ психологических аспектов мужского и женского поведения, изучение психологии детско-родительских отношений, формирование и развитие личностных качеств, необходимых для семейной жизни. Планируемые результаты:

– формирование понимания важности создания семьи, представлений о семейном счастье и условиях для его становления;

– знакомство с основными родственными связями в семье, этическими правилами взаимоотношений между близкими и дальними родственниками, обязанностями членов семьи;

– выработка социально-нравственной, ценностно-смысловой, мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой, когнитивно-познавательной, операционально-поведенческой готовности к созданию семьи;

– использование приобретенных знаний, умений, навыков в практической деятельности и повседневной жизни.

В дальнейшем планируется внедрение данной программы в работе с современной молодежью и оценка ее эффективности.

Список использованных источников

1. Дубровина, И. В. Подготовка молодежи к семейной жизни, или «Забытое» самоопределение / И. В. Дубровина. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования. – 2015. – № 3 (44). – С. 17–23.

2. Перевозкина, Ю. М. Социализация и социальные роли современной молодежи : монография / Ю. М. Перевозкина. – Новосибирск : Издательство Новосибирского государственного педагогического университета, 2018. – 183 с. – ISBN 978-5-00104-371-3. – Текст : непосредственный.

3. Юнда, И. Ф. Социально-психологические и медико-биологические основы семейной жизни / И. Ф. Юнда, Л. И. Юнда. – Киев, 1990. – С. 26–29. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 159.9.075
ББК Ю994.6

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

ФИЛИППЧЕНКОВА СВЕТЛАНА ИГОРЕВНА
доктор психологических наук, профессор
кафедры психологии и философии
Тверской государственный технический университет, г. Тверь, Россия
sfilippchenkova@mail.ru

БАЛАКШИНА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии и философии
Тверской государственный технический университет, г. Тверь, Россия
balakshina79@mail.ru

МАРТЮШОВ ВЛАДИМИР ФИЛИППОВИЧ
кандидат философских наук, доцент
кафедры психологии и философии
Тверской государственный технический университет, г. Тверь, Россия
pif1997@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается проблема формирования мотивационно-ценностной сферы личности в период обучения в вузе. Приводятся краткие результаты теоретического анализа по заявленной теме. Отмечается важность контроля психологической службы за развитием данных качеств у обучающихся на начальных курсах. Предпринимается попытка выделить значимые критерии для проведения психодиагностического исследования студенческого контингента. Описывается программа эмпирической части работы, а такжеуказываются выявленные закономерности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мотивация; мотивационно-потребностная сфера; профессия; ценности

STUDY OF THE VALUE-MOTIVATIONAL SPHERE OF PERSONALITY OF STUDENTS AT THE STAGE OF VOCATIONAL TRAINING

FILIPPCHENKOVA SVETLANA IGOREVNA
doctor of Psychological Sciences, Professor
department of Psychology and Philosophy
Tver State Technical University, Tver, Russia

BALAKSHINA ELENA VLADIMIROVNA
ph.d. of Psychological Sciences, Associate Professor
department of Psychology and Philosophy
Tver State Technical University, Tver

MARTYUSHOV VLADIMIR FILIPPOVICH
ph.d.of PhilosophySciences, Associate Professor
department of Psychology and Philosophy
Tver State Technical University, Tver, Russia

ABSTRACT: the article considers the problem of formation of the motivational and value sphere of personality during the study at the university. Brief results of theoretical analysis on the declared topic are given. The importance of monitoring the psychological service over the development of these qualities among students in elementary courses is noted. An attempt is made to identify significant criteria for conducting psychodiagnostic research of the student contingent. The program of the empirical part of the work is described, as well as the revealed patterns are indicated.

KEY WORDS: motivation, motivation-demand sphere, profession, professional formation

На сегодняшний день остаются важными вопросы, связанные с ценностно-смысловым самоопределением современной молодежи. Данная тенденция обусловлена усилением изменений в социальных процессах. В этом смысле особую значимость приобретает проблема поиска настоящих ценностей, цен-

ностных ориентиров в рамках проектирования системы образования (В. Г. Асеев). Основой ценностных ориентаций является мотивационно-потребностная сфера, которая проявляется через систему мотивов, целей, идеалов, интересов, убеждений, мировоззрения. Перечисленные явления отражают ориентацию личности, выраженную в социально-детерминированном отношении личности кобществу [1].

Следует отметить, что в последние сто лет проблема раскрытия проявленияценностей, мотива имотивации является ключевой и наиболее трудной в психологическойнауке. Ученые отмечают, что системный характер всего психического наиболее явнопроявляется в мотивах и целях, в виде интегральных форм психического отражения (Т. С. Вавакина). Важность изучения указанных категорий в современнойпсихологии продиктована необходимостью раскрытиямеханизмов активности личности факторов, побуждающих его кдеятельности, в том числе и на активность во взаимоотношениях в социуме [2].

В рамках отечественной психологии существует множество подходов к раскрытию содержания понятия мотив: 1) как система внутренних детерминант (А. Н. Леонтьев, В. И. Ковалев); 2) намерения и идеи (Л. И. Божович); 3) помыслы и морально-политические установки (В. И. Ковалев); 4) составляющие структурыпсихики (К. К. Платонов); 5) система установок (Д. Н. Узнадзе); 6) как система устойчивых свойств личности (В. С. Мерлин, В. Я. Ядов); 7) психологическое интегральное образование (Е. П. Ильин) и др. [1; 3; 4].

Необходимо отметить, что наибольшего внимания исследователей заслуживает процесс формирования ценностно-мотивационной сферы личности на этапе профессионального обучения (И. В. Клименко). В контексте развития личности – это важный этап перехода молодого человека к самостоятельности, приложения сил к успешному вхождению в трудовую среду [5].

Так, Е. Ф. Зеер указывает на длительность данного периода. Автор выделяет три ступени в этом процессе: стадия оптации, профессиональная подготовка и профессиональная адаптация [6]. Профессиональное становление студента как специалиста тесно связано с принятием важного решения – моментом выбора профессиональной сферы. Как правило, на выбор будущей профессии влияют социальные, личностные ценности, система мотивации оптанта. В данном случае ценностно-мотивационная сфера личности выполняет две функции: 1) определение стратегии поведения в процессе профессионального становления; 2) трансформация структуры ценностей человека под воздействием профессиональных требований, необходимых для успешного освоения профессии в будущем (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк).

Важно отметить, что специфика профессиональной деятельности, ее среда оказывают существенное влияние на развитие личности профессионала через ключевые аспекты личностного функционирования [7]. В связи с этим подготовка высшим учебным заведением не только специалиста, но и замотивированной личности, готовой жить и осуществлять трудовую деятельность в современных экономических условиях является одной из главных его задач [8]. При этом значительную роль в процессе контроля над ситуацией личностного развития обучающихся играет деятельность психологической службы вуза.

Психодиагностическое исследование особенностей проявления ценностно-мотивационной сферы студентов проводилось на базе центра психологической поддержки Тверского государственного технического университета. В качестве диагностируемого контингента выступили студенты 1-3 курсов гуманитарных специальностей в количестве 62 чел. (возраст 17-20 лет). Психодиагностический инструментарий составили следующие методики: 1. Методика диагностики «Мотивация обучения в Вузе» (Т. И. Ильиной); 2. Методика диагностики мотивации к успеху (Т. Элерса); 3. Методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (С. С Бубнова). Статистико-математическая обработка данных проводилась в программе SPSS-17.

На основе полученных результатов исследования особенностей мотивации к обучению в вузе нами было установлено, что на начальном этапе обучения студенты в большей степени ориентированы на получение диплома об образовании. Полученные значения распределились следующим образом: получение диплома 6,7 баллов; приобретение знаний 6,6 баллов; овладение профессией 4,9 баллов. Начиная со второго и третьего курсов наблюдается динамика в выборе мотивов студентами к обучению в вузе: приобретение знаний 6,2; овладение профессией 5,0; получение диплома об образовании 3,7 (адекватный мотивационный профиль).

Очевидно, что студенты по мере обучения и знакомства с предметной средой будущей профессии проявляют заинтересованность в приобретении необходимых знаний, которые помогут им полностью овладеть делом. Выявленный адекватный мотивационный профиль на итоговых курсах указывает на положительные стороны личности обучающихся (целеустремленность, организованность, стремление доводить начатые дела до конца). Далее, исследование уровня выраженности мотивации к успеху у студентов гуманитарных специальностей показало, что испытуемые на начальном этапе обучения умеренно ориентированы на успех. Основной задачей на данном этапе является желание адаптироваться, закрепиться, усваивать первичные профильные знания (рис. 1).

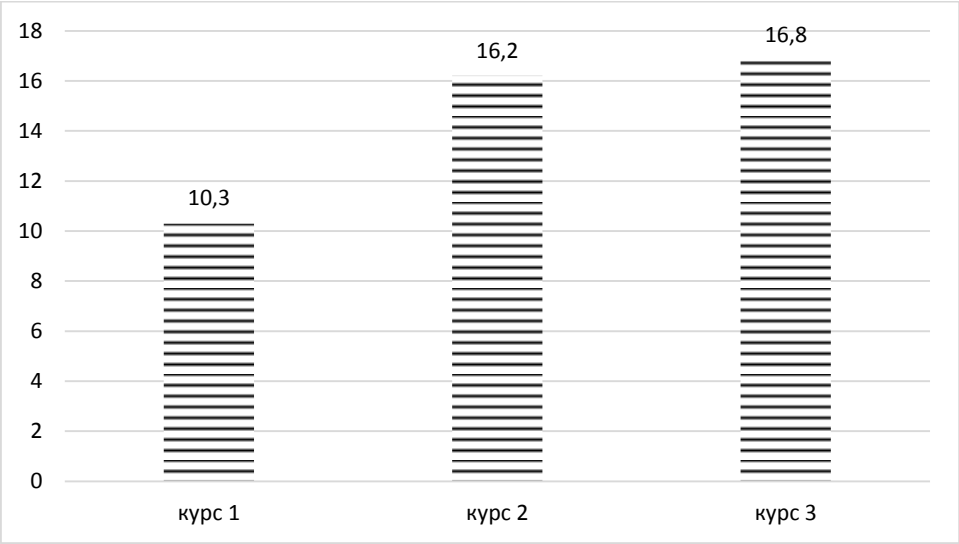


Рис. 1. График уровня выраженности мотивации к успеху у студентов гуманитарных направлений

Результаты свидетельствуют об адекватной оценке собственных возможностей. В процессе обучения, обучающиесяпредпочитают избегать рисковыхситуаций, оберегая собственные достижения. На первом курсереспонденты предпочитают малый или средний уровень риска, но стремление к успеху растет на следующих курсах.

Исследование реальной структуры ценностных ориентаций личности позволило выявить следующие особенности: наибольшую выраженность на всех курсах имеют следующие качества: приятное времяпровождение (4,1; 3,4; 3,7); высокое материальное благосостояние (3,8; 3,3; 3,3); помощь и милосердие другим людям (4,3; 4,3;3,4); признание и уважение людей (4,1; 3,1; 3,6). В диапазоне нормы выраженности, следующее качество: наслаждение прекрасным (2,3; 2,4; 2,8); с небольшой динамикой к росту: познание нового(3,1; 2,7; 3,1), любовь (3,2; 2,9; 3,0), здоровье (3,4; 3,1; 2,6), социальная установка и управление эмоциями (2,9;2,5; 2,2), социальная активность (3,2; 2,3 2,1), общение (2,9; 2,3; 2,2). Как видно, студенты нацелены на активную жизнь, благополучие, достижение определенного статуса в социуме.

Таким образом, направленность студентов на общие цели обучения и понимание важности получения профессиональных знаний поддерживается положительной мотивацией. На начальном этапе обучения она складывается из таких компонентов как мотивация на успех, ориентация на получение уважения, материальные ценности и отдых. Позже происходит смена в сфере интересов молодежи и усиление мотивации на овладение делом, получение навыков, что можно считать позитивной тенденцией для перспективы успешного вхождения в профессию. В целом выявленные факторы оказывают положительное влияние на совершенствование получаемых профессиональных знаний и навыков, что обеспечит в дальнейшем успешное освоение выбранной специальности.

Список использованных источников

1. Асеев, В. Г. Структурные особенности ценностно-мотивационной системы личности / В. Г. Асеев. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – Том 14. – № 4. – С. 53–58.

2. Вавакина, Т. С. Мотивационно-ценностная сфера личности как фактор эффективности межличностного партнерства / Т. С. Вавакина. – Текст : непосредственный // Известия Иркутского государственного университета: Серия психология. – 2021. – Том 37. – С. 3–13.

3. Воронцова, Е. Г. Особенности ценностно-смысловой сферы и учебной активности обучающихся в техническом вузе / Е. Г. Воронцова. – Текст : непосредственный // Известия Иркутского государственного университета: Серия психология. – 2018. – Том 23. – С. 3–14.

4. Калугин, А. Ю. Соотношение понятий при изучении ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер личности / А. Ю. Калугина. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1: Психологические и педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 17–24.

5. Клименко, И. В. Мотивационно-ценностная направленность студентов на профессиональную деятельность / И. В. Клименко. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1 (9). – С. 143–153.

6. Зеер, Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1997. – Том 18. – № 6. – С. 35–44.

7. Сергеева, И. А. Ценностно-смысловая сфера личности студентов / И. А. Сергеева, В. В. Кустова. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2017. – № 6. – С. 145–151.

8. Тувышева, Д. А. Эмпирическое исследование взаимосвязи качеств жизнестойкости и ценностно-смысловых ориентиров личности / Д. А. Тувышева, Г. И. Атаманова. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 1 (112). – С. 156–154.

9. Усова, Н. А. Проблема формирования мотивационно-ценностного отношения будущих педагогов к профессиональной деятельности / Н. А. Усова. – Текст : непосредственный // Образование и проблемы развития общества. – 2019. – № 1 (7). – С. 68–73.

10. Шеченко, Н. Н. Формирование ценностно-мотивационного отношения будущего учителя к профессиональной деятельности в контексте профессионального образования / Н. Н. Шеченко. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. – 2018. – № 4 (24). – С. 33–45.

К содержанию

УДК 159.9
ББК 88.3

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УСПЕШНОСТИ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ШАТОХИНА ЛАРИСА ВАДИМОВНА
кандидат педагогических наук, доцент, полковник внутренней службы,
начальник кафедры общей и педагогической психологии
Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия
shatohina.larisa@rambler.ru

ПАНИНА СВЕТЛАНА ВИТАЛЬЕВНА
курсант психологического факультета,
рядовой внутренней службы,
Академия ФСИН России, г. Рязань, Россия
panina.svetik1998@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: данная статья посвящена изучению актуальной проблемы в психологической науке – самоэффективности личности курсантов военизированных образовательных организаций. На основании анализа компонентов самооэффективности, а именно жизнестойкости, контроля, принятия риска, вовлеченности, организаторских и коммуникативных способностей курсантов в предметной и коммуникативной деятельности сформулирован вывод о том, что высокий уровень самоэффективности позволяет им достигать заметных успехов в служебной деятельности. Подчеркнута значимость и важность развития составляющих самоэффективности личности курсантов именно на этапе прохождения обучения в образовательных организациях высшего образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самоэффективность личности, жизнестойкость, организаторские способности, коммуникативные способности, служебная деятельность, курсанты, образовательные организации высшего образования

SELF-EFFICIENCY OF CADET PERSONALITY AS AN INDICATOR OF PERFORMANCE SUCCESS

SHATOKHINA LARISA VADIMOVNA
candidate of pedagogical sciences, assistant professor, internal service colonel,
Head of the Department of General and Pedagogical Psychology
Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia

PANINA SVETLANA VITALIEVNA
cadet of the 5th year of the Faculty of Psychology,
private of the internal service,
Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan, Russia

ABSTRACT: this article is devoted to the study of the problem of self-efficacy of the personality of cadets of paramilitary educational institutions. Based on the analysis of the components of self-efficacy, namely resilience, involvement, control, risk-taking, organizational and communication skills of cadets in subject and communication activities, it was concluded that a high level of self-efficacy allows a person to achieve noticeable success in performance. The importance of developing self-efficacy skills of cadets at the training stage is emphasized.

KEY WORDS: self-efficacy of the individual, resilience, organizational skills, communication skills, official activity, cadets of paramilitary educational institutions

Проблема самоэффективности личности привлекает внимание авторитетных зарубежных и отечественных ученых на протяжении нескольких десятилетий. Так, в 70-е годы XX века в рамках социально-когнитивного подхода А. Бандура первым дал определение самоэффективности, отделив его от понятий локус контроля Дж. Роттера, воспринимаемая компетентность Р. Уайта, казуальная атрибуция Б. Вайнера, выученная беспомощность М. Селигмана, ожидаемая ценность Дж. Аткинсона [6, с. 70]. Зарубежные авторы Х. Хекхаузен, Дж. Капрара и Д. Сервон указывали на разнообразные мотивационные и личностные когнитивные факторы самоэффективности личности.

В отечественной психологии в рамках изучения самоэффективности личности было введено понятие личностного потенциала. По мнению Д. А. Леонтьева, он определяется как системная организация личности, включающая в себя успешность и зрелость деятельности субъекта, его психологическое здоровье. Теоретическим осмыслением феномена самоэффективности и его эмпирической разработкой занимались такие отечественные ученые, как И. А. Васильев, М. И. Гайдар, Т. О. Гордеева, Р. Л. Кричевский, М. Ш. Магомед-Эминов, В. И. Чирков, М. М. Далгатов и др.

В потоке научных публикаций, посвященных исследованию самоэффективности обучающихся военизированных учебных заведений, можно выделить таких авторов, как В. С. Белого и Ю. А. Сахарчука, изучающих динамику воспринимаемой самоэффективности у курсантов; И. А. Уманскую, Е. В. Тихоми-

рову, П. И. Каменского, рассматривающих самоэффективность и совладающее поведение учащихся кадетского корпуса; Е. В. Анфалова, занимающегося исследованием рефлексивных и прогностических умений курсантов военных вузов в процессе подготовки к профессиональной деятельности.

Актуальность разработки настоящего исследования обосновывается недостаточной изученностью феномена самоэффективности личности курсантов, а также спецификой их образовательной и служебной деятельности. Курсанты в отличие от студентов обладают иным правовым статусом, поскольку изначально поступают на службу по контракту. Они обладают особым правовым положением, заключающимся в совокупности субъективных прав, свобод, служебных обязанностей и ответственности. Отличительной особенностью обучающихся, находящихся в условиях военизированных учебных заведений, является развитие самооэффективности уже на этапе профессионального обучения.

Развитие способностей курсантов представляется чрезвычайно важным, так как в последующем сформированные умения и навыки будут способствовать росту их профессионализма в служебной деятельности [4, с. 103]. Навыки самоэффективности курсантов состоят в их особой подготовленности, многозадачности будущей деятельности, в требовании высокой психологической устойчивости и уровня самоконтроля, умении адекватно действовать при любых экстремальных условиях. А активные и интерактивные формы работы, которые применяется в ходе обучения, позволяют значительно повысить уровень профессиональной компетенции будущего специалиста [5, с. 906].

Что касается пенитенциарной системы, то многие ученые (В. Познышев, И. Я. Фойницкий, Н. С. Таганцев, С. П. Мокринский) указывали на важность решения проблемы персонала учреждений, что явилось одной и задач теремной реформы второй половины XIX века. Во второй половине уже XX века известными пенитенциаристами (В. Г Деев, А. И. Ушатиков, А. Н. Сухов, Т. Ю. Базаров, А. В. Пищелко) в целях психологической подготовки будущих специалистов и различных категорий сотрудников были разработаны учебные материалы. А В. Н. Казанцевым, А. А. Ушаковым, В. М. Поздняковым внесены рекомендации по адаптации выпускников и закреплению кадров в органах и учреждениях, исполняющих наказания. На пути совершенствования управления коллективами сотрудников уголовно-исполнительной системы указывали А. И. Папкин, А. В. Буданов, М. Г. Дебольский [2, с. 97]. Следовательно, учет личных, интеллектуальных, профессиональных качеств личности, уровня подготовки является основополагающим принципом в формировании кадрового потенциала ведомственных организаций [1, с. 447].

В ходе нашего исследования было изучена связь самоэффективности личности курсантов с параметрами жизнестойкости, организаторских и коммуникативных способностей.

Эмпирической базой нашего исследования явились курсанты психологического факультета Академии ФСИН России (г. Рязань). Выборка представлена респондентами в количестве 20 человек (18 женщин и 2 мужчин), в возрасте от 18 до 23 лет (средний возраст 20,5 лет).

Методический инструментарий был представлен следующими методиками: «Самоэффективность» Маддукса – Шеера; Тест жизнестойкости С. Мадди

(адаптация Д. А. Леонтьева); Методика КОС–2 «Коммуникативных и организаторских склонностей» (В. В. Синявский и Б. А. Федоришин).

Поскольку служебная деятельность подразумевает карьерный рост, как по должности, так и по званию, немаловажными характеристиками самоэффективности личности выступают организаторские способности и коммуникативные способности. Психологическими особенностями личностных черт курсантов является то, что для лиц с выраженной активностью в межличностной коммуникации и высоким уровнем самоконтроля характерны отличная успеваемость в учебе, стремление к новым знаниям [3, с. 354]. Рассмотрим анализ эмпирических данных, полученных в ходе нашего исследования.

В результате применения Методики КОС–2 было установлено, что на «Высшем уровне» развития организаторских способностей находится 35% курсантов, 50 % – на высоком, 10 % – на среднем, 5 % – на низком уровнях, при этом «Очень низких» показателей зафиксировано не было. Также анализ результатов по данной методике показал, что на «Высшем уровне» развития коммуникативных способностей находятся 25 % курсантов, на высоком – 30 %, на среднем – 25 % и на низком – 20 %.

Жизнестойкость представляет собой важный компонент самооэффективности личности курсантов, препятствующий внутреннему напряжению в стрессовых ситуациях. Сущность процесса заключается в преуменьшении значимости негативных обстоятельств, в стойкой борьбе со стрессом. Понятие жизнестойкости состоит из трех относительно самостоятельных компонентов, представляющих собой вовлеченность, контроль и принятие риска. Показатель вовлеченности отражает удовлетворение субъекта от собственной деятельности. Контроль состоит в ощущении самостоятельного выбора деятельности. А принятие риска − это вера в то, что все случающееся с индивидом, способствует его становлению, росту и развитию за счет знаний, навыков и умений, извлекаемых из опыта жизнедеятельности.

В ходе эмпирического исследования был выявлен целый ряд статистически значимых корреляционных связей методик «Тест жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева) и «Самоэффективность» Маддукса – Шеера, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции

Шкалы	**Вовлеченность**	**Контроль**	**Принятие риска**	**Жизнестойкость**
Самоэффективность предметной деятельности	0,607**	0,644**	0,642**,	0,704**
Самоэффективность межличностного общения		0,496*		0,474*,

Примечание: * – Коэффициент корреляции значим при $p < 0.05$; ** – Коэффициент корреляции значим при $p < 0.01$.

Так, между шкалами «Вовлеченность» и «Самоэффективность предметной деятельности» высокий показатель коэффициента корреляции (0,607** ($p < 0.01$)) свидетельствует о том, развитый компонент вовлеченности способствует получению самоудовлетворения от собственной предметной деятельности, а, следовательно, повышению ее эффективности. Вовлеченность в происходящее определяет поиск стоящего и интересного для личности, а ее отсутствие снижает самоэффективность курсантов. Можно сделать вывод о том, что трудности, преодолеваются личностью легче, если она заинтересована и вовлечена в процесс профессиональной деятельности.

Также выявлены положительные корреляционные связи шкалы «Контроль» со шкалами «Самоэффективность предметной деятельности» (0,644**, $p < 0.01$) и «Самоэффективность межличностного общения» (0,496*, $p < 0.05$). Даже если при столкновении с трудностями успех в деятельности не гарантирован, то компонент контроля дает убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего. Следовательно, чем больше у курсантов Академии ФСИН России развит контроль в предметной деятельности и в сфере межличностного общения, тем выше самоэффективность их личности. Индивид с достаточно развитым контролем ощущает самостоятельность собственной деятельности, что влияет на добросовестное выполнение своих служебных обязанностей.

Установлено, что шкала «Принятие риска» имеет значимую корреляционную связь со шкалой «Самоэффективность предметной деятельности» (0,642**, $p < 0.01$). Данная факт характеризует способность курсанта развиваться за счет приобретенных в ходе жизни знаний, которые он извлекает из опыта, будь он негативный или позитивный. С помощью компонента «принятие риска» происходит активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование. Следовательно, готовность действовать на свой страх и риск в отсутствии гарантий результата, говорят о развитости самоэффективности личности курсантов.

Значимые корреляционные связи шкалы «Жизнестойкость» со шкалами «Самоэффективность предметной деятельности» (0,704**, $p < 0.01$) и «Самоэффективность межличностного общения» (0,474*, $p < 0.05$) определяют связь всех перечисленных компонентов в успешном формировании умении курсантов Академии ФСИН России справляться со стрессовым напряжением. Данная способность достигается при помощи устойчивой борьбы со стрессом, высокой самоэффективности личности. Низкие показатели жизнестойкости могут привести к снижению качества исполнения должностных обязанностей, развитию профессиональной деформации.

В целях дальнейшей организации исследования и подтверждения гипотезы курсанты были разделены на три группы: группа с низкой самоэффективностью (14 % от общего числа респондентов), со средней – 76 % от общего числа респондентов) и группа с высокой – 10 % от общего числа респондентов.

Так, курсанты группы с низкой самоэффективностью склонны низко себя оценивать в сфере предметной деятельности и в сфере межличностного общения. Пониженная жизнестойкость их личности способствует возникновению

внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях. Помимо этого у данной группы были выявлены низкие коммуникативные способности.

Курсанты группы со средней самоэффективностью склонны к нормальной, реалистичной оценке собственных сил в сферах предметной деятельности и межличностного общения. В этой группе средний показатель жизнестойкости находится на верхней границе нормы, что свидетельствует о способности выдерживать стрессовые ситуации. Также в данной группе прослеживается тенденция склонности к риску во взаимодействии. Коммуникативные способности находятся на среднем уровне.

В группе с высокой самоэффективностью прослеживается высокая оценка своих сил в сфере предметной деятельности и в сфере общения. Жизнестойкость находится на высоком уровне, что говорит нам о способности к эффективному преодолению стрессовых ситуаций. В данной группе выявлены высокие показатели вовлеченности и принятия риска, что свидетельствует об удовлетворении собственной деятельностью, готовности действовать в отсутствие надежных гарантий успеха и склонности оценивать жизнь как способ приобретения опыта. Коммуникативные способности находятся на очень высоком уровне, что свидетельствует об исключительной способности к установлению контактов.

Данные эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что развитые параметры жизнестойкости, организаторских и коммуникативных способностей способствуют улучшению самоэффективности личности курсантов военизированных образовательных организаций, что позволяет значительно повысить уровень их профессиональной компетенции.

Список использованных источников

1. Панина, С. В. Аспекты развития личности курсанта как субъекта профессиональной деятельности / С. В. Панина. – Текст : непосредственный // Молодые исследователи – регионам: материалы Международной научной конференции. – Вологда : Вологодский государственный университет, 2020. – С. 447–448.

2. Поздняков, В. М. Подготовка квалифицированных психологов для отечественной уголовно-исполнительной системы: история и современные тенденции / В. М. Поздняков. – Текст : непосредственный // Прикладная юридическая психология. – 2016. – №1. – С. 95–101.

3. Шатохина, Л. В. Психологические особенности личностных черт курсантов / Л. В. Шатохина, М. В. Лебедев. – Текст : непосредственный // Уголовно-исполнительная система: реалии и перспективы развития. – Псков : Псковский филиал Академии ФСИН России, 2020. – С. 350–355.

4. Шатохина, Л. В. Влияние уровня мыслительной деятельности на эффективность запоминания обучающихся / Л. В. Шатохина, С. В. Панина. – Текст : непосредственный // Развитие личности в теории и практике психологии и педагогики. – Стерлитамак : Агентство международных исследований, 2019. – С. 102–105.

5. Шатохина, Л. В. Психологические особенности обучения сотрудников силовых ведомств в системе профессиональных ценностей / Л. В. Шатохина, Ю. А. Постика. – Текст : непосредственный // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний. – 2020. – С. 901–906.

6. Шиленкова, Л. Н. Самоэффективность в образовательном процессе (обзор зарубежных исследований) / Л. Н. Шиленкова. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2020. – Том 9. – № 3. – С. 69–78.

К содержанию

УДК 159.923(045)
ББК 88.37

О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

ЯШКОВА АКСАНА НИКОЛАЕВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной и прикладной психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
yashkovaan@mail.ru

АВДЮКОВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСЕЕВНА
студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
avdyukova201@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в данной статье рассматриваются основные компоненты психологической готовности ребенка к обучению, а также различные аспекты подготовки дошкольника к обучению в школе. Проанализированы способы изучения и повышения психологической готовности к обучению будущих школьников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая готовность к обучению, подготовка к обучению, дошкольник, школа, психологическая деятельность

METHODOLOGY OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF PRESCHOOLERS TO STUDY AT SCHOOL

YASHKOVA AKSANA NIKOLAEVNA
candidate of psychological Sciences, senior lecturer,
the Department of Special and Applied Psychology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

AVDIKOVA EKATERINA ALEKSEEVNA
student of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: this article discusses the main components of a child's psychological readiness for learning, as well as various aspects of preparing a preschooler for schooling. The ways of studying and increasing the psychological readiness for teaching future schoolchildren are analyzed.

KEY WORDS: psychological readiness for learning, preparation for learning, preschooler, school, psychological activity

Подготовка к обучению будущих первоклассников является одной из задач не только детского сада, но и современной школы. В исследованиях ученых психологов (Ю. Афонькина [4], Н. И. Вьюнова [2] и др.) говорится о важности психологической готовности ребенка к обучению в школе, что обеспечивает успешность овладения и реализации учебной деятельности в начальной школе.

Отметим составляющие данную психологическую готовность к обучению. К ним относят интеллектуальный и личностный компоненты. Рассмотрим их.

Интеллектуальный компонент представлен возрастной зрелостью 7-летнего ребенка, где важны мнемические и умственные способности, внимание и речь. Речь, к примеру, является познавательной функцией и показателем логического мышления дошкольника. Ее развитость позволяет обмениваться учебным материалом и управлять общением и деятельностью обучающимся. Уровень развития интеллектуального компонента будет составлять платформу для метапредметных универсальных учебных действий в ходе учебной деятельности [5].

Личностный компонент психологической готовности к обучению включает развитость мотивационной сферы, самооценки, волевых качеств, эмоциональной сферы. Они же впоследствии лягут в личностные образовательные результаты обучения по программам начальной школы.

Огромная роль лежит, прежде всего, на мотивах учебной деятельности, которые закладываются в старшем дошкольном возрасте и находят свое подтверждение или изменение при обучении в первом классе. Нежелание учиться может стать большой дисциплинарной проблемой младшего школьника. Важно найти при подготовке к обучению в школе позитивные стимулы для каждого ребенка.

Обратим внимание на то, что будущий школьник еще хочет играть и много времени проводит в игровой деятельности. Это можно успешно использовать для его подготовки к школьному обучению.

Игровую деятельность можно использовать и для повышения мотивации обучения. Важным составляющим игры будет является то, что она включает учебные действия при полном отсутствии у ребенка опыта учебной деятельности. Все новое он изучает через наблюдение и практическое моделирование с предметами. Когда же в сюжетно-ролевую игру включаем элементы школы: группового обучения, опроса, правил ответа, то будущий школьник примеряет новую форму общения, социальную роль ученика, требования взрослого как учителя в игровой ситуации с наименьшими переживаниями по сравнению с реальными условиями обучения. И здесь самооценка, мотив его будет опреде-

лен не в получении итога, а в непосредственно самом ходе реализации игровых учебных действий.

Игра является главной деятельностью в ходе всего дошкольного периода, причем она совершенно разнообразная и разносторонняя. Дошкольники различных возрастных групп в ходе игры, с похожими сценариями приносят в нее совершенно различное содержание. Для возрастной группы 5-6 лет необходимо соблюдать особые правила в ходе такой игры. На данном этапе для дошкольников важна не просто роль их в данной игре, но и реальность всех ее этапов. Важнейший момент игр дошкольников, это момент соблюдения установленных правил, как правило он связан с выделением детьми скрытых во взаимоотношениях между играющими целей и правил, действий тех, кто в данный момент вовлечен в игру. Важно знать, что происходит сдвиг мотива игрового процесса на итог игры.

Дошкольники возрастной группы от 6 до 7 лет могут играть в одну и ту же игру на протяжении нескольких дней, это помогает воспитателю или родителю полностью проработать необходимый материал наиболее тщательно. Тема игровой деятельности дошкольников постоянно меняется. Д. Б. Эльконин писал о нескольких различных группах игр: взрослые и их сфера деятельности (игра в учителя, игра в продавца, игра в библиотекаря), взаимодействия с разными людьми; эмоционально значимые для детей события, где, в том числе, и будущее обучение в школе [1].

Подготовка к школе обязательно идет в игровой форме, где создаются условия для тренировки ведущих когнитивных функций, мотивационной и эмоциональной сферы, произвольности. В этот период работают с будущими школьниками педагоги начальных классов и психологи. Последние еще и выявляют имеющийся уровень психического развития ребенка и его исходный уровень психологического готовности к обучению в школе [4]. Опишем некоторые инструменты, которые используют практические психологи с этой целью.

Для выявления объема слухового запоминания дошкольнику предлагается лишенный смысла набор слов: год, лоб, жаба, крем, звук, кит, рука, кот, зима, дочь (по методике «Десять слов»). Для зрительного запоминания – десять предметных четких картинок. Логическое запоминание можно проверить с помощью методики «Типы памяти».

Возрастной уровень развития мышления оценивается по его операциям и видам. Так, степень развития пространственного мышления дошкольника может определяться различными способами. Плодотворна и проста в использовании методика А. Л. Венгера «Лабиринты». Ребенку нужно проложить путь к заданному домику среди иных, ошибочных путей, а также прокладывать путь среди тупиковых ветвей лабиринта. В этом дошкольнику оказывают помощь образно созданные ориентиры, мимо каких именно предметов или кустарников или качелей он пройдет. Дошкольник всегда должен иметь ориентир в самом лабиринте, а также он должен ориентироваться по схеме, которая описывает алгоритм всего пути, т. е. решения поставленной задачи [1].

Самой доступной методикой, которые позволяют анализировать степень развития логического мышления, является методика «Разъяснение сюжетных рисунков», где дошкольнику демонстрируют рисунок и просят описать, что он видит на нем. Важно обратить внимание может ли дошкольник выявить суть содержимого, описать различные детали происходящего. Эта методика позволяет пронаблюдать, насколько развита речь ребенка [3].

Еще один не маловажный познавательный процесс – это внимание. Сложная по развитию, но нужная функция для познания окружающего мира и обучения в школе измеряется по своим свойствам: переключаемость, объем, устойчивость. Для этого используются методики «Расставь точки», «Корректурная проба», «Кодирование», «Перепутанные линии» и др.

Оценка исходного уровня личностного компонента также осуществляется психологом при первичном собеседовании, где могут быть диагностическими инструментами следующее: методика «Лесенка», методика «Нарисуй человека», тест «Мотивационная готовность», методика исследования мотивации учения и другие.

Отметим, что подготовительная работа в школах с дошкольниками должна быть в сотрудничестве с деятельностью воспитателей детского сада и отвечать принципу преемственности.

Деятельность воспитателя дошкольного образовательного учреждения в подготовительной группе нацелена на развитие у выпускников познавательных мотивов к обучению и положительного отношения к школе.

Для разрешения поставленных целей должны применяются разные формы и методы данной работы: экскурсионные походы в школу, рассказы о школе, анализ картинок школьной тематики, разучивание песенок о школе, прочтение стихов о школьной жизни.

Еще один аспект подготовки к обучению в школе – это семья, ее влияние на психологическую готовность ребенка к данному обучению. Педагогам нужно целенаправленно привлекать родителей к сотрудничеству и совместно стимулировать у будущего школьника созревание возрастных когнитивных функций, мотивационной сферы, самооценки и др. Профилактическая работа с родителями и другими членами семьи позволит в их лице видеть помощников для повышения психологической готовности ребенка к школьному обучению.

Профилактическими мероприятиями могут быть:

– тематические родительские собрания и семинары;

– тематическое консультирование семьи и родителей будущих первоклассников;

– участие родителей в программах подготовки к обучению в школе.

Данные мероприятия возможно реализовывать на базе дошкольного образовательного учреждения и школы. Их организация ложится в план работы образовательной организации.

Но нередки случаи, когда ребенок все же психологически не готов в школе. Он может быть неусидчив, часто отвлекаться, склонен к быстрому утомлению или раздражению, конфликтным в поведении, а также иметь трудности усвоения учебного материала. Для профилактики таких особенностей психиче-

ского развития детей нужна целенаправленная деятельность психолога, который может в рамках подготовки к обучению в школе реализовывать развивающие программы.

В содержание развивающей программы психолога для будущих школьников могут быть включены:

– занятия на тренировку общих способностей;
– задания для развития объективности самооценки;
– задания для формирования познавательных мотивов;
– задания и упражнения для произвольности поведения;
– задания и упражнения для снижения тревожности;
– занятия на знакомство и конструктивное общение.

Такая работа активно ведется и дает положительные результаты в плане повышения психологической готовности ребенка к обучению в школе.

В заключении отметим, что подготовка будущих школьников к обучению – это комплексная работа педагогов, родителей и психологов. Ее результатом должно стать повышение психологической готовности ребенка к школьному обучению, а именно возрастного уровня интеллектуальных способностей и личностного потенциала, которые впоследствии станут инструментами учебной деятельности и образовательными результатами.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии: собрание сочинений : в 6 томах. Том 4 / Л. С. Выготский. – Москва : Провещение, 2009. – 588 с. – Текст : непосредственный.

2. Вьюнова, Н. И. Психологическая готовность к обучению в школе / Н. И. Вьюнова, К. М. Гайдар, Л. В. Темнова. – Москва: Академический проект, 2005. – 256 с. − ISBN 5-8291-0520-9. – Текст : непосредственный.

3. Глуханюк, Н. С. Практикум по психодиагностике / Н. С. Глуханюк. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с. – Текст : непосредственный.

4. Психологическая диагностика готовности к обучению детей 5-7 лет / составитель Ю. Афонькина. – Волгоград : Учитель, 2016. – 62 с. – Текст : непосредственный.

5. Яшкова, А. Н. Метапредметные универсальные учебные действия как новый предмет изучения практической психологии образования / А. Н. Яшкова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 75–78.

К содержанию

Секция 2. Психолого-педагогические проблемы современного образования

УДК 373
ББК 74.14

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ МУЛЬТФИЛЬМОВ

БАТЕНОВА ЮЛИЯ ВАЛЕРЬЕВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии детства,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
batenovauv@cspu.ru

САФОНОВА АНАСТАСИЯ КОНСТАНТИНОВНА
студентка факультета дошкольного образования,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Челябинск, Россия
safonova.nastyasa9@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье раскрываются особенности и трудности внедрения мультфильмов в изучение ребенком иностранного языка, как в домашних условиях, так и в специальных образовательных центрах, рассматриваются психологические и педагогические аспекты процесса изучения иностранного языка посредством мультфильмов и зарубежные подходы к раннему обучению иностранного языка, приводятся примеры мультфильмов на английском языке.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мультфильм, иностранный язык, ребенок, родители, психология

FEATURES OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH THE HELP OF CARTOONS

BATENOVA YULIA VALEREVNA
Candidate of Psychological Sciences,
associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood,
Professor South Ural State University of Humanities and Pedagogy,
Chelyabinsk, Russia

SAFONOVA ANASTASIA KONSTANTINOVNA
student of the Faculty of Preschool education
South Ural State University of Humanities and Pedagogy, Chelyabinsk, Russia

ABSTRACT: the article reveals the features and difficulties of introducing cartoons into a child's learning of a foreign language, both at home and in special educational centers, examines the psychological and pedagogical aspects of the process of learning a foreign language through cartoons and foreign approaches to early learning of a foreign language, provides examples of cartoons in a foreign language.
KEY WORDS: cartoon, foreign language, child, parents, psychology

С наступлением XXI века количество информации в различных сферах жизни людей стремительно возросло. Информация и знания являются определяющими позициями, к которым сегодня стремится большинство взрослых людей. Основная сложность заключается в отборе и достоверности информации вокруг нас. Кроме того, многие люди сегодня часто изобретают что-то новое и более интересное, но не всегда качественное, для упрощения понимания разных процессов. Так, одним из ключевых и приоритетных знаний является иностранный язык. Многим взрослым людям сложно дается изучение второго языка. Поэтому родители, с пользой для будущего, отдают своего ребенка в специальные центры изучения иностранного языка или нанимают репетиторов. Однако это не всегда успешно, так как дети дошкольного возраста не заинтересованы в огромном количестве сложной информации. Отсюда вытекает актуальность использования более креативных и простых средств в обучении детей иностранному языку, например, мультфильмов.

Использование мультфильмов для изучения иностранного языка требует даже самой минимальной базы лексики и понимания изучаемого языка. Согласно методике обучения детей иностранному языку, во 2-м классе, на первом году изучения иностранного языка в школе, учитель не должен демонстрировать и требовать от детей прочтения предложений и тем более текстов. Все проговариваемые учителем слова или фразы должны быть подкреплены наглядность, с помощью которой дети и поймут суть. Однако, как уже было сказано выше, многих детей с дошкольного возраста отдают в центры для изучения второго языка, то есть на этапе 2 класса начальной школы многие дети уже способны читать на втором изучаемом языке. И далее, чтобы избежать методических противоречий в нашей работе, речь пойдет именно о детях старшего дошкольного возраста с наличием базовых знаний в иностранном языке.

Просмотр мультфильмов как средства обучения и воспитания носит как психологический, так и педагогический характер. Использовать мультфильмы стран изучаемого языка могут как педагоги в центрах, так и родители дома, самостоятельно занимаясь с ребенком. Здесь важно учесть тот самый факт сложности отбора нужной информации. Если педагог в образовательном центре имеет программу обучения, заранее подготовленные мультфильмы, разобранные фонетически, лексически и грамматически, то родители не всегда могут правильно подобрать материал для ребенка. Идея просмотра мультфильмов на иностранном языке дома с детьми понравится любому родителю, но не каждый из них может знать изучаемый ребенком язык хотя бы на базовом уровне. Отсюда могут появиться проблемы с неправильно подобранным контентом для уровня владения ребенка языком, его психологического восприятия происхо-

дящего на экране. Проблема влияния мультфильмов на детскую психику изучалась такими исследователями, как О. В. Козачек, О. А. Воронина, М. И. Медведева, Н. П. Гришеева, В. И. Абраменкова, А. Л. Богатырева и др. Следовательно, перед просмотром мультфильма на иностранном языке дома, родители все-таки должны спросить рекомендации у педагога.

На сегодняшний день можно заметить, что детей чаще всего привлекают зарубежные мультфильмы. В плане изучения иностранного языка это, безусловно, плюс, так как в большинстве случаев ребенок не будет чувствовать дискомфорт, погружаясь в языковую среду. Он будет видеть знакомых и любимых персонажей на экране, что вызовет у него положительный эмоциональный отклик, а не отторжение от изучения непонятных символов посредством зубрежки. Барьер от большого количества сухой и сложной информации часто отталкивает не только детей, но и взрослых от изучения иностранного языка.

Также барьером в изучении второго языка является отсутствие должного времени и внимания данному процессу. Для изучения иностранного языка нужно иметь терпение. Многие ученые, преподаватели, блогеры-носители языка рекомендуют уделять хотя бы по 15–20 минут в день на изучение иностранного языка для видимого прогресса. Другими словами – создание вокруг себя хотя бы минимальной языковой среды. Если не следить за этим, а включать ребенку мультфильмы на иностранном языке пару раз в месяц, как дома, так и в центре, то из-за отсутствия прогресса и непонимания происходящего ребенок может потерять интерес, а в худшем случае разозлиться или заплакать от того, что у него ничего не получается. Поэтому, следует регулярно включать ребенку мультфильмы на иностранном языке и возможно даже согласовывать это с образовательным центром, где занимается ребенок или его репетитором, для дальнейшей отработки, услышанной ребенком лексики. Проблемой обучения иностранным языкам детей дошкольного и младшего школьного возраста занимались такие ученые, как: Е. О. Алексеева, Н. Д. Гальскова, О. А Денисенко, Е. А. Ленская, А. А. Леонтьев, Е. И. Негневицкая, Н. А. Яценко, Г. В. Яцковская и др. В их трудах в основном были решены проблемы целей обучения, содержания, отбора лексического и грамматического материала для дошкольников.

Рассматривая подходы к раннему изучению иностранного зыка за рубежом, можно выделить:

– традиционное обучение иностранному языку как учебному предмету;

– концепция «Первая встреча» – «погружение» в иностранный язык;

– концепция развития чувствительности к иностранному языку – «Language Awareness».

В отечественной педагогике чаще всего применяется традиционный подход в обучении, который включает в себя оценивание процесса изучения иностранного языка, сухое изучение грамматики и лексики, практически без ориентации на снятие коммуникативного барьера у детей и в 90% случаев без применения мультфильмов. Понятно, что данный подход не подойдет для детей дошкольного возраста.

Концепция «Первая встреча» позволяет обеспечивать личностный рост ребенка. Здесь приоритет отдается развитию коммуникативных навыков детей в процессе игры, слушания песен, стихотворений, возможно просмотра мультфильмов, отсутствует строгая система оценивания и т. д. Однако данная концепция делает акцент на общении детьми с носителями языка, что является невозможным в большинстве случаев изучения иностранного языка.

Следующая концепция является для нас более интересной. «Language Awareness» в наибольшей степени распространена за рубежом. С самого раннего детства мультфильмы используются как одно из средств воспитания ребенка, ведь персонажи мультипликационных фильмов демонстрируют ребенку самые разные способы взаимодействия с окружающим миром. Достоинство подхода «Language Awareness» состоит в том, что он обеспечивает формирование у детей целостного представления об окружающем их мире и о языке как средстве его познания. Данный подход ориентирован на ребенка, его потребности, развитие коммуникативных навыков, снятие языкового барьера. Он позволяет свободно определять тему для изучения в самых различных форматах, например, мультфильмы на самую разную тематику. Сложно представить данный формат обучения в отечественных школах, однако у него есть определенные минусы. Изучение той или иной лексики проходит достаточно сумбурно, и педагог может не уследить за уровнем овладения полученных детьми знаний.

В идеале при обучении детей иностранному языку необходимо находить «золотую середину» среди всех трех подходов. С детьми младшего школьного возраста можно хотя бы раз в неделю использовать мультфильмы на иностранном языке и обращать внимание на их фонетическую, лексическую и грамматическую составляющие. А с детьми старшего дошкольного возраста можно просматривать мультфильмы страны изучаемого языка и отмечать самые простые, но часто встречающиеся и базовые языковые явления. Таким образом, не только сохраняется традиционный подход, который дает преимущественно теоретические знания, что очень важно, но и добавляются концепции «Первая встреча» и «Language Awareness», которые приносят нетривиальность и свободу в изучение иностранного языка.

После рассмотрения многих аспектов использования мультфильмов как средства изучения иностранного языка, можно привести примеры возможно знакомых вам мультсериалов. Всем известно, что чаще всего английский язык изучается в качестве иностранного языка в силу своей распространенности. В соответствии с данными сайта Ethnologue, в 2016 году лидирующее место занимает китайский язык, на котором говорят в 35 странах мира. А вот английский на мировой арене языков занимает третье место, но здесь во много раз преобладает количество стран носителей языка – 109 стран. Поэтому он и считается самым распространенным и востребованным языком и примеры будут направлены на изучение английского языка. Первым можно упомянуть очень популярный мультфильм на сегодняшний день – Gravity Falls (Гравити Фолз). Мультфильм наполнен интересными персонажами, сюжетом и самое главное современной лексикой в большинстве своем не сложной для понимания ребен-

ком. Следующий вариант – Steven Universe (Вселенная Стивена). В этом мультсериале также представлено большое количество персонажей, нетривиальной лексики от кухни до космоса. Но самое главное – это характер главного героя. Стивен очень добрый, дружелюбный и рассудительный мальчик, что послужит хорошим эталоном для детей. Третий вариант, последний, и с него лучше всего начинать смотреть мультфильмы на иностранном языке, так как он носит обучающий характер. Gogo: adventures with English – это многосерийный обучающий мультфильм на английском языке с субтитрами. Он отличается простой лексикой и разбором в веселом формате базовых грамматических правил.

Таким образом, вопрос об использовании мультфильмов для изучения иностранного языка на практике достаточно сложен для применения, как дома, так и педагогом в центре, ДОО или школе. Важно соблюдать много аспектов, связанных с возрастом ребенка, его уровнем владения изучаемого языка, хронометражем мультсериала, частотностью погружения в языковую среду и готовности взаимодействовать с ребенком во время просмотра, поддерживая его эмоционально, быть готовым отвечать на его возможные вопросы. Благодаря развитию современных технологий, у родителей, педагогов и самих детей есть доступ к огромному количеству мультфильмов на разных языках. Главное грамотно организовать этот процесс, не заставлять ребенка, а поддерживать его в трудные моменты, в данном случае связанные с изучением иностранного языка.

Список использованных источников

1. Батенова, Ю. В. Детство в ракурсе информационной среды визуальной инфокоммуникации / Ю. В. Батенова. – Текст: непосредственный // Мир психологии. – 2019. – № 2 (98). – С. 180–193.

2. Гоменюк, А. А. Основные характеристики коммуникативно-деятельностного обучения иностранному языку в ДОУ. – Текст : электронный // Сборник научных трудов Всероссийской научной конференции с международным участием «Педагогика XXI века: традиции инновации» / под редакцией Н. В. Фединой. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет. – 2018. – С. 95–97. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36501126

3. Atagi N., Sandhofer C. M. Early language environments predict aspects of explicit language awareness development. *Language Learning*, Vol.70 (2). 2020. P. 464–505. URL: https://doi.org/10.1111/lang.12381

4. Graham S., Courtney L., Marinis Th., Tonkyn A. Early Language Learning: The Impact of Teaching and Teacher Factors. *Language Learning*. Vol.67 (4). 2017. P.922-958. URL: https://doi.org/10.1111/lang.12251

5. Kocaman O., Kocaman N.. Age Factor in Foreign Language Education At Preschool Level // Procedia – Social and Behavioral Sciences 55 (2012). P. 168 – 177. URL: https://doi:10.1016/j.sbspro.2012.09.491

К содержанию

УДК 159.922.6(045)
ББК 88.4

ИССЛЕДОВАНИЕ КОНФЛИКТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

БЕЛОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
tabelova79@yandex.ru

ЮРТАЙКИНА СОФЬЯ ИВАНОВНА
студентка 4 курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
s.yurtajkina@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье проанализирована проблема конфликтов и конфликтности, определены причины и факторы конфликтности, представлены результаты экспериментального исследования конфликтности подростков.
КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подростковый возраст, конфликт, конфликтность, агрессивность, межличностные отношения

STUDY OF CONFLICT AMONG ADOLESCENTS

BELOVA TATYANA ALEKSANDROVNA
candidate of psychological Sciences,
associate professor of the department of psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

YURTAIKINA SOFYA IVANOVNA
4th year student of the faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article analyzes the problem of conflicts and conflict, identifies the causes and factors of conflict, presents the results of an experimental study of conflict among adolescents.
KEY WORDS: adolescence, conflict, conflict, aggressiveness, interpersonal relationships

Подростковый возраст – это переходный период жизни между детством и взрослостью, период полового и психологического созревания. Поведение подростков характеризуется агрессивностью, конфликтностью, в нем доминируют нестабильность, попытки самоутверждения в среде сверстников. Сложности во взаимоотношениях между подростками могут приводить к негативным последствиям в виде тяжелых переживаний, депрессий, стрессов. Все это свидетельствует о важности и актуальности заявленной проблематики.

В целом, проблема конфликтов и конфликтности подростков отражена в работах А. Н. Алексеевой, А. Я. Анцупова, Г. Г. Бекмаганбетовой, Н. В. Гришиной, И. П. Ильина, Е. Н. Корнеевой, Д. И. Фельдштейна и др.

Конфликт – это тип отношений (межличностных, индивидуальных и групповых, межгрупповых), основанный на столкновении не совместимых друг с другом тенденций, несоответствии или противоречии целей, интересов и мнений [4].

А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов выделяют четыре группы причин конфликтов: объективные, организационно-управленческие, социально-психологические, личностные [1].

А. А. Бодалев считает причинами конфликтности трудовой процесс; психологические особенности взаимоотношений; личностное своеобразие членов группы [2].

Конфликтность понимается как готовность или установка личности на конфликт; это фактор возникновения негативных и деструктивных конфликтов [4].

Конфликтность – это совокупность личностных свойств, включающая в себя вспыльчивость, обидчивость и мстительность [4].

Становление конфликтности в подростковом возрасте имеет многофакторную обусловленность, в которой социальные и психологические факторы выступают как единый неразрывный комплекс в течение всего возрастного периода. Данные факторы в тесном взаимодействии дополняют формирование личности.

С целью изучения особенностей конфликтности подростков было проведеноэмпирическое исследование. В исследовании приняли участие учащиеся 8-го класса в возрасте 13–14 лет в количестве 24 человек на базе МОУ «Средняя школа №8» г. о. Саранск Республики Мордовия.

Для достижения поставленной цели использовались методики, направленные на диагностику состояния агрессии и на изучение поведения подростков в конфликтной ситуации: опросник А. Басса – А. Дарки (адаптация А. К. Осницкого), тест-опросник К. Томаса [3].

Результаты исследования агрессивности и конфликтности по методике А. Басса – А. Дарки представлены на рис. 1, 2.

Анализ полученных данных, представленных на рис. 1–2, показывают, что подростки имеют высокий уровень вербальной агрессии. Учащиеся часто ругаются, скандалят, обзываются, что может приводить к аффективным вспышкам гнева и к физической агрессии.

Высокие показатели получила такая тенденция в поведении подростков, как раздражительность. На наш взгляд, это связано с физиологической перестройкой организма подростков и на этом фоне повышенной возбудимостью, неустойчивостью эмоций и поведения.

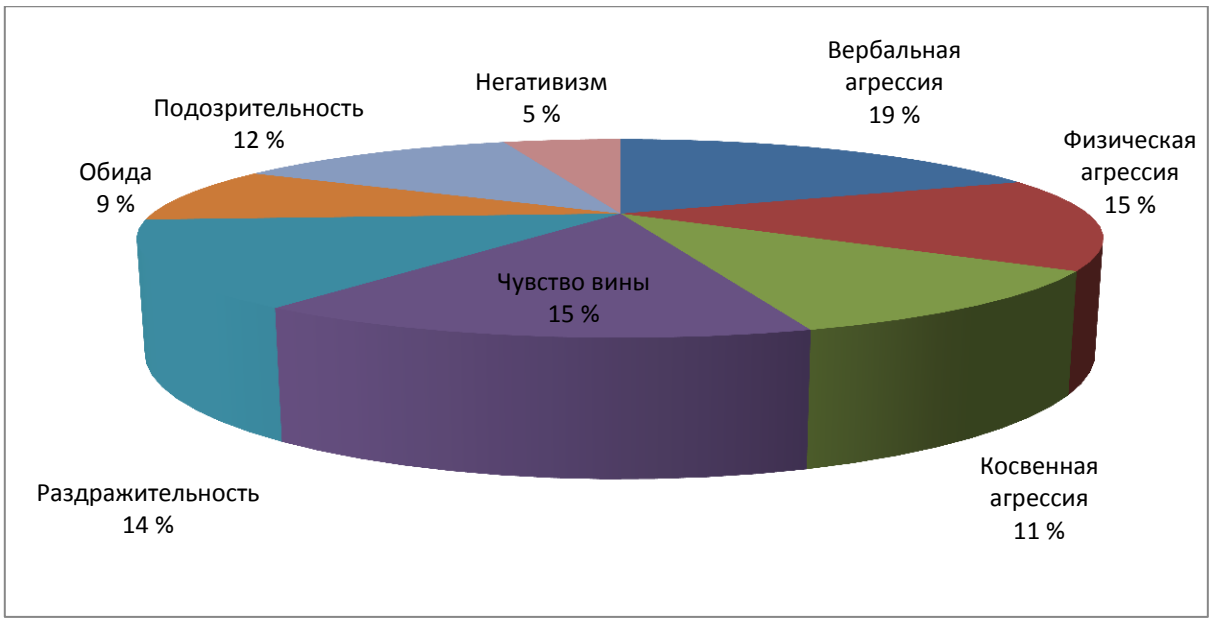


Рис. 1. Данные диагностики агрессивности по методике А. Басса – А. Дарки

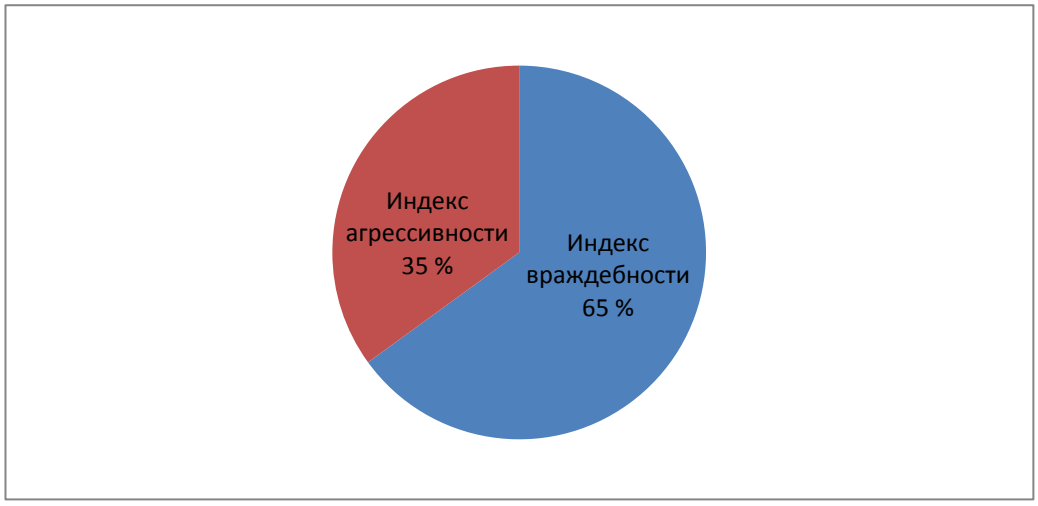


Рис. 2. Данные диагностики агрессивности и враждебности по методике А. Басса – А. Дарки

Несмотря на наличие вербальной агрессии и раздражительности в поведении подростков, данный возраст благоприятен для развития эмпатии и рефлексии, поэтому при проявлении агрессии по отношению к сверстнику или взрослому у подростка появляется чувство вины.

Полученные данные свидетельствуют о том, что подростки проявляют осторожность и подозрительность по отношению к людям, что приводит к физической и косвенной агрессии в виде сплетен и злых шуток; неадекватные способы поведения, не способны контролировать свои эмоции.

Для изучения поведения подростков в конфликтной ситуации мы использовали тест-опросник К. Томаса. Данные диагностики стратегий поведения подростков в конфликтной ситуации представлены на рис 3.

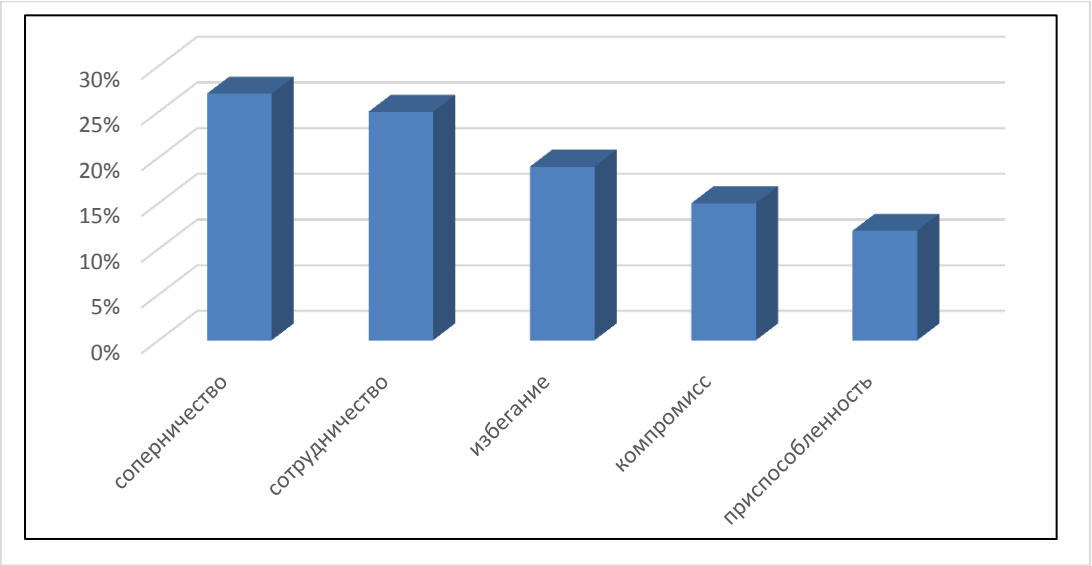


Рис. 3. Данные диагностики стратегий поведения подростков в конфликтной ситуации

Согласно полученным данным, 27 % подростков предпочитают стратегию соперничества, 25 % – используют стратегию сотрудничества, которая приносит пользу обеим сторонам. 19 % подростков ориентированы на избегание или уход, 15 подростков идут на компромисс, 12 % подростков используют стратегию приспособления – жертвование собственными интересами ради другого.

Таким образом, учитывая данные исследования, можно заметить, что из пяти предложенных К. Томасом способов регулирования конфликтов, наиболее часто встречаемые это соперничество и сотрудничество, реже встречаемые – компромисс и приспособление.

В заключении можно сделать вывод о том, что подростки характеризуются повышенным уровнем агрессивности и конфликтности, многие не владеют адекватными стратегиями поведения в конфликте. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной работы педагогов, психологов с подростками по предотвращению, профилактике и урегулированию конфликтов.

Список использованных источников

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов – 7-е издание. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 560 с. – ISBN 978-5-496-00113-7. – Текст : непосредственный.

2. Бодалев, А. А. Восприятие человека человеком / А. А. Бодалев. – Санкт-Петербург : Энциклопедист-Максимум : Міръ, 2015. – 240 с. – Текст : непосредственный.

3. Горчакова, Е. Б. Конфликтология. Психологический практикум : учебное пособие / Е. Б. Горчакова ; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Владивосток : Издательство Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, 2019. – 80 с. – ISBN 978-5-9736-0561-2. – Текст : непосредственный.

4. Гаврилова, И. М. Подросток и конфликты / И. М. Гаврилова, О. Ю. Егорычева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 24 (210). – С. 303–306.

5. Хасан, Б. И. Конструктивная психология конфликта : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Б. И. Хасан. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Юрайт, 2019. – 204 с. – (Авторский учебник). – ISBN 978-5-534-06474-2. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/index.php/bcode/438366

К содержанию

УДК 37.015.3: 373.3(045)
ББК 88.6

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ТРЕНИНГА СНИЖЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

БЕЛОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
tabelova79@yandex.ru

ЕДУКОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА
воспитатель
ГБОУ «Школа 1315», г. Москва, Россия
edulena@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье отмечается актуальность проблемы школьной тревожности младших школьников, выделены негативные проявления и психологические особенности тревожности младших школьников. Представлена программа тренинга снижения школьной тревожности младших школьников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тревожность, школьная тревожность, младший школьный возраст, психологический тренинг

DESIGNING A TRAINING PROGRAM TO REDUCE SCHOOL ANXIETY OF A YOUNGER STUDENT

BELOVA TATYANA ALEKSANDROVNA
candidate of psychological sciences,
senior lecturer of the department of psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

EDUKOVA ELENA NIKOLAEVNA
educator
State Educational Institution «School 1315», Moscow, Russia

ABSTRACT: the article notes the relevance of the problem of school anxiety of younger schoolchildren, highlights the negative manifestations and psychological features of anxiety of younger schoolchildren. The training program for reducing school anxiety of younger schoolchildren is presented.

KEY WORDS: anxiety, school anxiety, primary school age, psychological training

Одной из наиболее актуальных проблем современной психологии является проблема тревожности. Среди негативных проявлений тревожности можно выделить: снижение общей работоспособности, трудности в общении, эмоциональные переживания разного рода, снижение самооценки, личная неудовлетворенность. Все это приводит к нарастанию эмоционального дискомфорта учащегося. Тема особенно актуальна в младшем школьном возрасте, так как происходят изменения социальной ситуации развития и ведущего типа деятельности. Данные изменения требуют от ребенка мобилизации его личностных ресурсов, но это осуществимо при поддержке родителей и учителей. Если поддержка не оказывается, ребенок подвержен высокому уровню личностной тревожности.

Тревожность − это один из важнейших признаков дезадаптации ребенка, который негативно сказывается на его коммуникативных способностях, образовательной деятельности в школе и за ее пределами.

Проблеме тревожности младшего школьника уделяли внимание многие ученые: А. М. Прихожан, Х. Т. Умхажиева, Г. С. Абрамова, А. В. Микляева, Э. М. Александровская, И. Ю. Кулагина, Р. С. Немов, Л. Ф. Обухова и др.

Изучению проблемы профилактики тревожности детей младшего школьного возраста посвящены многочисленные работы таких ученых, как И. В. Дубровиной, Н. В. Елфимовой, С. В. Крюковой, Р. В. Овчаровой, М. В. Гамезо, О. П. Бартоша и др.

На современном этапе развития общества важно создать адекватную и надежную систему оценки школьной тревожности, выявить личностные особенности, входящие в структуру тревожности младших школьников и создать психолого-педагогические условия, снижающие возможность возникновения подобного риска. Для решения этой важной задачи консолидируются усилия ученых и практиков. Тем не менее, многие вопросы выдвигаются и решаются фрагментарно в качестве части других проблем. Этим вызвана обращенность к теме исследования.

Тревожные дети характеризуются: повышенным беспокойством, неумением сконцентрироваться на конкретной деятельности, нарушением цикла здорового сна, ощущением отсутствия собственной значимости, постоянной раздражительностью. В младшем школьном возрасте высокий уровень тревожности появляется из-за формирования у ребенка негативной установки, запоминания ситуации неуспеха, негативного опыта, неумения рационально и адекватно оценить свои способности. Высокий уровень тревожности ребенка младшего школьного возраста является обратимым и поддается коррекции.

Эмпирическое исследование проводилось в 2020–2021 учебном году на базе МОУ «Лицей № 25 имени Героя Советского Союза Василия Филипповича Маргелова» г. о. Саранск. В исследовании приняли участие 45 учащихся II класса в возрасте 8–9 лет.

На констатирующем этапе исследования мы использовали следующие методики диагностики: опросник «Опросник школьной тревожности Филлипса» [3] и «Тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен)» [2].

Полученные данные диагностики уровня тревожности младших школьников по «Опроснику школьной тревожности Филлипса» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные диагностики уровня тревожности младших школьников («Опросник школьной тревожности Филлипса»)

Уровень тревожности младшего школьника	Количество испытуемых	
	абс.	%
Высокий	18	40
Повышенный	13	28,9
Низкий	14	31,1

Согласно данным таблицы 1 у 31,1 % учащихся диагностирован низкий уровень тревожности. Такие дети уверены в своих собственных силах, всегда идут к намеченной цели, быстро справляются с полученным заданием, обладают навыками саморегуляции и снятия эмоционального напряжения, умеют концентрироваться на поставленной задаче.

У 28,9 % испытуемых обнаружен повышенный уровень тревожности. Они часто отвлекаются на занятиях, имеют небольшие трудности в школьной сфере, возможно, что диагностика вызвала изменение в уровне тревожности детей, так как они волновались и чувствовали ответственность за выполнение работы.

40 % испытуемых характеризуются высоким уровнем тревожности, что свидетельствует о наличии высокой учебной нагрузки у детей, слишком завышенных требованиях со стороны родителей к собственным детям, больших нервных перегрузках, ощущении беспомощности и бессилия. Такие дети очень беспокойны, не уверенны в своих силах, наблюдается сниженное настроение, неустойчивость в эмоциональном и личностном плане. У детей присутствуют страхи публичных выступлений, ответа у доски.

Полученные данные диагностики тревожности младших школьников по тесту тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) представлены в таблице 2.

Таблица 2

Данные диагностики тревожности детей младшего школьного возраста по тесту тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен)»)

Уровень тревожности младшего школьника	Количество испытуемых	
	абс.	%
Высокий	18	40
Средний	15	33,4
Низкий	12	26,6

Согласно данным таблицы 2 у 26,6 % диагностирован низкий уровень тревожности. Эти дети имеют адекватный уровень самооценки, дети такого типа ориентированы на успех, дети находятся в гармонии с самим собой.

У 33,4 % испытуемых был диагностирован средний уровень тревожности. Такие дети комфортно себя чувствуют в школе, они ответственны и внимательны, адекватно оценивают себя и свои возможности.

У 40 % испытуемых был диагностирован высокий уровень тревожности. Это может указывать на нервное перенапряжение, трудности с осуществлением активных видов деятельности, умственную нагрузку. Такие дети очень беспокойны, не уверенны, эмоционально неустойчивы.

Таким образом, анализ полученных данных показал, что высокий уровень школьной тревожности присутствует у большинства младших школьников. При этом можно отметить, что они с желанием общаются со сверстниками, быстро вступают в контакты с детьми и взаимодействуют.

Выделяют три основных вида работы с детьми, имеющих высокий уровень тревожности:

– коррекция самооценки ребенка, повышение ее уровня (выделение у ребенка положительных качеств, создание условий, в которых ребенок может показать себя с лучшей стороны);

– обучение способам снятия мышечного и эмоционального напряжения (проведение специальных упражнений, которые способствуют релаксации младшего школьника);

– отработка умения владеть собой в экстремальных для ребенка ситуациях (проведение упражнений, в которых психолог и ребенок могут разыграть определенные ситуации, с возможными вариантами ответа) [4].

В связи с этим была разработана программа тренинга снижения школьной тревожности младшего школьника.

При разработке тренинговых занятий программы нами были использованы методические материалы К. Фопель [6], М. И. Чистяковой [7], Н. П. Слободяника [5], Е. А. Алябьевой [1] и др.

Разработанная программа направлена на формирование адекватной самооценки младших школьников; уверенности в себе и своих силах; развитие навыков снижения эмоционального и мышечного напряжения; навыков эффективного взаимодействия; доверия и понимания к другим людям, в целом на снижение школьной тревожности.

Основными принципами программы выступили: единство диагностики и коррекции, то есть учет исходных особенностей уровня тревожности младших школьников; добровольность участия, диалогизация взаимодействия; наличие обратной связи с младшими школьниками; самодиагностика; обеспечение постоянства состава группы.

Программа включала в себя три взаимосвязанных блока:

Первый блок (1–2 занятие) – организационный (знакомство участников программы тренинга; создание благоприятной обстановки для работы; сплочение детского коллектива).

Второй блок (3–9 занятие) – формирующий (формирование коммуникативных навыков; навыков эффективного взаимодействия; формирование навыков снятия эмоционального и мышечного напряжения; формирование адекватной самооценки, собственной значимости).

Третий блок (10 занятие) – рефлексивно-оценочный (раскрытие потенциала каждого ребенка; рефлексия занятий; завершение программы тренинга).

Программа тренинга включала в себя 10 занятий, продолжительность которых – 30–40 минут.

Структура занятия включает в себя следующие этапы:

Первый этап, включающий в себя ритуал приветствия, знакомство с младшими школьниками, направлен на сплочение участников коллектива, создание благоприятного климата для дальнейшей эффективной работы.

Второй этап – разминка, целью которой являлось повышение активности участников тренинговой группы; создание положительного настроя на рабочий процесс.

Третий этап – основная часть занятия, включающая в себя игры и упражнения, направленные на осознание собственной значимости, формирование навыков саморегуляции; повышение самооценки; создание условий для эффективного взаимодействия и коммуникации. В процессе занятий предполагается чередование различных видов деятельности, смену психофизического состояния детей от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике и др.

Четвертый этап – рефлексия, целью которой являлось осознание значимости выполненных игр и упражнений, оценка себя, своей значимости и своих успехов в выполненной работе.

Пятый этап – ритуал прощания, целью которого являлось создание доверительных отношений между участниками группы, слова благодарности за продуктивную работу.

На занятиях использовались следующие методы и приемы: беседа, рисунок, рассказ, разминочные упражнения, психогимнастические упражнения, подвижные игры, развивающие упражнения и т. д.

Таким образом, развивающая работа с детьми младшего школьного возраста по снижению школьной тревожности должна быть направлена на раскрытие личностного потенциала, на обогащение внутренних ресурсов ребенка, способствует реализации и раскрытию способностей ребенка в разнообразных сферах его жизнедеятельности.

Список использованных источников

1. Алябьева, Е. А. Психогимнастика в начальной школе. Методические материалы в помощь психологам и педагогам / Е. А. Алябьева. – Москва : Сфера, 2003. – 88 с. – ISBN 978-5-8914-4334-1. – Текст : непосредственный.

2. Головей, Л. А. Практикум по возрастной психологии / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 688 с. – ISBN 978-5-9268-0043-9. – Текст : непосредственный.

3. Микляева, А. В. Диагностика школьной тревожности: комплексный характер работы по профилактике и коррекции школьной тревожности, учитывающий возраст учащегося / А. В. Микляева, П. В. Румянцева. – Текст : непосредственный // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 32–53.

4. Пучкова, Ю. В. Школьная тревожность как специфический вид тревожности у обучающихся / Ю. В. Пучкова. – Текст : непосредственный // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации : сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, 2020. – С. 221–223.

5. Слободяник, Н. П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении : учебное пособие / Н. П. Слободяник. – Москва : Айрис-пресс, 2020. – 256 с. – ISBN 978-5-8112-1666-1. – Текст : непосредственный.

6. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения / К. Фопель. – Москва : Генезис, 2010. – 544 с. – ISBN 978-5-9856-3205-7. – Текст : непосредственный.

7. Чистякова, М. И. Психогимнастика / М. И. Чистякова. – Москва : Просвещение, 1990. – 128 с. – ISBN 978-5-0900-2823-0. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 159.9: 378(045)
ББК 88

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТА К ИЗМЕНЧИВОМУ БУДУЩЕМУ

ВАРДАНЯН ЮЛИЯ ВЛАДИМИРОВНА
доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
julia_vardanyan@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье обоснована актуальность поиска продуктивных идей, обеспечивающих увеличение адаптационных возможностей выпускника вуза к предстоящей профессиональной деятельности с учетом динамики условий изменчивого будущего. Автором представлена конкретизация идеи применения компетентностно-ориентированных исследовательских заданий в качестве эффективного средства подготовки магистранта к изменчивым условиям предстоящей профессиональной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетенция, элементы компетенций, компетентностно-ориентированное задание, исследовательская направленность, профессиональная функция, адаптация, изменчивое будущее

COMPETENCE-ORIENTED RESEARCH TASKS AS A MEANS OF PREPARING A GRADUATE STUDENT FOR A CHANGING FUTURE

VARDANYAN YULIA VLADIMIROVNA
Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article substantiates the relevance of searching the productive ideas that ensure an increase in the adaptive capabilities of a university graduate to the upcoming professional activity, taking into account the dynamic of the conditions of a changeable future. The author presents the concretization of the idea of using competence-oriented research tasks as an effective means of preparing a graduate student for the changing conditions of the upcoming professional activity.

KEY WORDS: competence, elements of competencies, competence-oriented task, research orientation, professional function, adaptation, changeable future

Компетентностный подход, реализуемый в современных образовательных системах, позволяет ориентировать выстраиваемый в них процесс на ожидаемый и измеряемый практико-ориентированный результат (Ю. В. Варданян с коллегами [3], И. А. Зимняя [4] и др.). Для усиления влиятельности этого подхода в условиях современного нестабильного мира активизировался поиск продуктивных идей, гарантирующих существенное увеличение адаптационных возможностей подрастающего поколения к предстоящей профессиональной деятельности. Особый интерес вызывает прогноз изменения условий осуществления деятельности в будущем и его отличие от прогноза, выстраиваемого в начале образования (М. В. Антонова [1], А. В. Хуторской [5] и др.).

Можно предположить, что чем короче период предстоящего образования, тем точнее и полнее будет прогноз ожидаемых результатов. Однако даже для уровня магистратуры, в которой длительность образования относительно маленькая и варьируется от двух лет при очной форме до двух с половиной лет при заочной форме, эта проблема приобрела значительную остроту. Поэтому обращение к выявлению возможностей исследовательской направленности деятельности магистрантов в образовательном процессе обеспечивать адресную подготовку к изменчивому будущему позволяет формировать отношение к осваиваемым ими компетенциям как к новообразованиям, требующим пристальной диагностики и гибкого развития в предстоящей профессиональной деятельности на выверенной научной основе. Этим вызван интерес к возможности дополнения компетентностно-ориентированных заданий для магистрантов, предлагаемых Ю. В. Варданян и С. В. Сергуниной [2], исследовательским компонентом, расширяющим их подготовку к изменчивому будущему.

Введение этого компонента приводит к тому, что границы ожидаемых стабильных представлений магистрантов об осваиваемых элементах компетенций («знать», «уметь» и «владеть») гибко расширяются в разрезе предстоящих профессиональных функций за счет исследовательской направленности процесса и результатов работы с информацией, гипотезами, прогнозами и реальностью. В рамках организации работы по освоению научных основ, обеспечивающих реализацию исследовательской направленности компетенций магистрантов профиля Практическая психология психолого-педагогического направления образования, существенным развивающим потенциалом обладает дисциплина «Научно-исследовательский семинар». Процесс ее изучения направлен на формирование обязательной профессиональной компетенции «Способен к планированию и проведению научных исследований в образовании и социальной сфере».

Рассмотрим некоторые предлагаемые компетентностно-ориентированные исследовательские задания:

1. Выберите одно опубликованное исследование по теме, близкой к теме Вашей магистерской диссертации. Представьте себе, что Вам предстоит встреча с автором этой статьи на научной конференции, поэтому Вы хотите предварительно разобраться в его идеях, связанных с рассматриваемой тематикой. Составьте аналитический обзор научного текста выбранного исследования. Оформите электронный вариант выполненного аналитического обзора. Сформулируйте 2–3 вопроса по рассматриваемой тематике, которые Вы могли бы обсудить с автором статьи.

В качестве источника научно-методического оснащения процесса выполнения задания магистрантам предлагается примерный план сбора материала и выполнения аналитического обзора, включающий такие позиции:

– выходные данные об источнике информации, выбранном для обзора;

– тема исследования в конкретном источнике;

– цель исследования, ее соотношение с темой источника и темой исследования магистранта;

– гипотеза: прогностический потенциал, ясность, качество формулировки;

– задачи исследования: полнота, детализация, реальность достижения;

– методы и методики: обоснованность, возможные упущенные альтернативы;

– эмпирические данные: качество обработки, анализа, интерпретации; способ их подачи; возможные упущения;

– выводы: сущность и качество формулировок; точность и полнота;

– «Уроки для себя»: достоинства исследования, их обоснование; недочеты исследования, их обоснование; «себе на заметку…».

Дополнительно с магистрантами подробно прорабатывается примерная структура электронного варианта выполненного аналитического обзора, включающего:

– аналитический обзор (привести текст обзора, составленный в соответствии с планом);

– библиографическое описание источника информации, использованного для обзора (оформить в строгом соответствии с действующим стандартом);

– приложение (приложить полный текст источника, использованного для обзора, или ссылку на его размещение в открытом доступе);

– вопросы по рассматриваемой тематике, которые подготовлены для возможного обсуждения с автором статьи.

2. Представьте себе, что Вы стали преподавателем и вошли в состав авторского коллектива, который готовит к изданию методические рекомендации для магистрантов. Выберите в электронной библиотеке вуза 3–5 магистерских диссертаций, выполненных после введения нового образовательного стандарта 2018 года. Проследите связь формулировок темы магистерской диссертации, ее актуальности и теоретико-методологической основы с методами исследования. Сформулируйте алгоритм, включающий представление о содержании и после-

довательности действий (шагов) магистранта при обосновании актуальности темы магистерской диссертации, формулировке теоретико-методологической основы и обосновании методов исследования, достижении связи между ними (что и как необходимо делать). В составе микрогруппы смоделируйте обсуждение авторским коллективом разработанных вариантов алгоритмов. При необходимости скорректируйте и / или дополните собственный разработанный алгоритм с учетом результатов обсуждения.

Для дублирования информационных источников процесса выполнения задания и экономии времени магистрантам можно предоставить раздаточный материал в виде электронного текста профильных магистерских диссертаций, соблюдая при этом требования к охране авторских прав.

3. Изучите статью: «Венгер, А. Л. Психологические синдромы: подходы к построению содержательной диагностики развития / А. Л. Венгер. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2014. – Т. 10. – № 1. – С. 20–25.». Выясните, как именно на примере трех психологических синдромов («авторитарного самоутверждения», «эмоционального отчуждения» и «интеллектуализма») демонстрируется общий принцип синдромного анализа (выявление «порочного круга», обеспечивающего устойчивость синдрома). Продумайте, как можно использовать идеи, рассмотренные в статье, в предстоящей исследовательской или профессиональной деятельности магистранта. Сформулируйте алгоритм, включающий представление о действиях исследователя и их последовательности при применении принципа синдромного анализа в диагностической работе педагога-психолога. Оформите алгоритм в письменной форме.

В качестве информационного источника магистрантам предлагается электронная версия указанной статьи или ссылки на ее размещение в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU, авторизированными пользователями которой они являются.

4. Представьте себе, что Вы готовите проект для участия в конкурсе грантов и собираетесь разрабатывать техническое задание на выполнение научно-исследовательских работ, которое необходимо предоставить в конкурсную комиссию вместе с проектом. Изучите форму технического задания на выполнение научно-исследовательских работ и образцы одобренных технических заданий. Разработайте техническое задание на выполнение научно-исследовательских работ по теме, сформулированной в рамках темы магистерской диссертации. Предложите формы и способы визуализации данных и выводов исследования.

В качестве раздаточного материала магистрантам предлагаются форма технического задания на выполнение научно-исследовательских работ и банк электронных вариантов образцов одобренных технических заданий, работа по которым завершена и принята приемочной комиссией вуза.

Источником научно-методического оснащения процесса выполнения задания служит алгоритм выполнения проектировочной части задания, который предлагается магистрантам и включает следующую совокупность выполняемых действий:

– сформулировать задачи научно-исследовательских работ с учетом цели и логики исследовательского цикла;

– подготовить детализированное предложение о качестве научно-исследовательских работ;

– составить обоснование достижения заявленного качества работ;

– определить требования к порядку приемки и утверждения выполненных научно-исследовательских работ, а также критерии их результативности;

– обосновать выбор методов экспертной оценки и анализа документов в определении результативности научно-исследовательских работ.

5. Изучите статью: «Варданян, Ю.В. Психолого-педагогическая программа развития музыкально-перцептивной компетенции старшего дошкольника / Ю. В. Варданян, Р. Р. Китаева. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 4. – С. 47.». Определите, в рамках какого основного подхода к развитию психических новообразований дошкольников выполнено исследование. Выясните и представьте в виде таблицы, как именно на примере исследования музыкально-перцептивной компетенции старшего дошкольника соотносятся методы и методики организации констатирующего, формирующего (развивающего) и контрольного этапов исследования. Письменно оформите текст выполненного задания с указанием подхода к исследованию и заполненной таблицей по предложенной или самостоятельно составленной форме.

В качестве информационного источника магистрантам предлагается электронная версия указанной статьи или ссылка на ее размещение в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU.

Магистрантам предоставляется раздаточный материал в виде формы структуры таблицы, предложенной для заполнения:

Таблица 1

Характеристика методов и методик исследования музыкально-перцептивной компетенции старшего дошкольника

№ п/п	Этап	Методы	Методики
1.	Констатирующий		
2.	Формирующий		
3.	Контрольный		

Таким образом, конкретизация идеи применения в образовательном процессе компетентностно-ориентированных исследовательских заданий показывает, что включение в них компонента исследовательской направленности позволяет преодолевать однозначность и узость стабильных представлений магистрантов об осваиваемых элементах компетенций («знать», «уметь» и «владеть»), расширяя возможность их использования в аспекте предстоящих профессиональных функций. Это приводит к тому, что компетентностно-ориентированные исследовательские задания становятся эффективным сред-

ством подготовки магистранта к изменчивым условиям предстоящей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Антонова, М. В. Формирование Soft skills у детей как условие их подготовки к осознанному выбору будущей профессии / М. В. Антонова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Том 12. – № 4 (48). – С. 7–11.
2. Варданян, Ю. В. Компетентностно-ориентированные интегрированные задания в контексте развития профессионализма магистрантов / Ю. В. Варданян, С. В. Сергунина. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21). – С. 13–18.
3. Варданян, Ю. В. Особенности вузовского этапа мониторинга практико-ориентированных компетенций педагога-психолога / Ю. В. Варданян, Н. А. Вдовина, Н. П. Кондратьева, О. В. Фадеева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 181–191.
4. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4 (4). – С. 16–31.
5. Хуторской, А. В. Миссия ученика как основание его стремлений и компетентностей / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2018. – Том 4. – № 1. – С. 51–64.

К содержанию

УДК 159.92(045)
ББК 88.4

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ВДОВИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natalex-15@yandex.ru

РЯЩИКОВА КРИСТИНА НИКОЛАЕВНА
студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
p.tot@bk.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются особенности развития волевых качеств в младшем школьном возрасте. Отмечается, недостаточный уровень их развития, что создает проблемы в учебной деятельности и поведении. Целесообразно проведение развивающих занятий способствующих повышению степени их развития.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: волевые качества, младший школьник, организованность, самостоятельность, настойчивость, самоконтроль, развитие

DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF VOLITIONAL QUALITIES JUNIOR SCHOOLBOY

VDOVINA NATALYA ALEXANDROVNA
candidate of psychological sciences, associate professor
department of psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

RYASHCHIKOVA KRISTINA NIKOLAEVNA
student faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article discusses the features of the development of volitional qualities in the younger school age. There is an insufficient level of their development, it creates problems in educational activities and behavior. It is advisable to conduct developing classes of contributing to the increase in their development.

KEY WORDS: volitional qualities, junior schoolboy, organization, independence, perseverance, self-control, development

Успешность в учебной деятельности младшего школьника обусловлена не только высоким уровнем развития когнитивных процессов, соответствующей мотивацией, уровнем владения учебными умениями и навыками, но и степенью развития волевых качеств: самостоятельности, организованности, ответственности, настойчивости, дисциплинированности и других.

В. А. Иванников [3], исследуя проблемы воли, отмечал, что в том случае, если объектом исследования выступают волевые качества, то волю следует понимать как совокупность этих качеств, определяющих главным образом поведение человека. Исходя из данного положения, можно считать, что волевые качества осуществляют сознательное регулирование поведения и деятельности личности, помогают преодолевать внутренние и внешние препятствия.

В. С. Мухина [5] волевые качества определяет как специфические проявления воли в разнообразных трудных жизненных ситуациях, выделяя при этом две группы волевых качеств: первая характеризует качества, связанные с проявлением упорства; вторая – с проявлением самообладания.

С поступлением в школу у ребенка начинается новый этап в развитии волевой сферы. Под влиянием учебной деятельности активно развиваются и совершенствуются волевые качества; самостоятельность, настойчивость, организованность, выдержка, решительность, инициативность. В ходе учебной деятельности развиваются мотивы долга и ответственности, нравственные мотивы поведения. Все это способствует переходу воли детей от чувственной к сознательной. Волевые процессы усложняются и начинают определять поведение младшего школьника.

Л. И. Божович [1] отмечала, что волевые качества личности не являются

врожденными, они формируются в процессе целенаправленного воспитания и обучения. Особенностью младшего школьника является общая недостаточность развития волевых качеств и в целом волевой сферы. Это проявляется в неумении заставить себя систематически работать на уроках, доводить начатое дело до конца, сдерживать мешающие делу эмоции, запоминать необходимую информацию, внимательно слушать учителя, подчиняться его требованиям и правилам, принятым в школе, семье, обществе. В начале школьного обучения дети совершают волевые действия, ориентируясь на указания учителей и родителей, но уже в третьем классе они способны совершать их в соответствии с собственными желаниями и мотивами. Могут проявлять выдержку, настойчивость, упорство, но чаще всего при наличии интереса к выполняемой деятельности.

Учащиеся еще плохо справляются с сильными раздражителями, проявляют волевую активность, исполняя волю взрослых, чтобы заслужить похвалу, расположение особенно со стороны учителя.

Изучение волевых качеств, подчеркивают А. В. Захарян, Л. М. Войтенко [2], имеет огромное значение для многих видов деятельности, которое определяется необходимостью построения прогноза об успешности волевого регулирования деятельностью.

С целью изучения динамики развития волевых качеств было проведено исследование, в нем приняли участие учащиеся второго и четвертого класса МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 28» г. о. Саранск в количестве 52 человек.

Диагностика волевых качеств осуществлялась с помощью опросника «Оценка своего упорства» Е. П. Ильина и Е. К. Фещенко; опросника «Самооценка организованности» Е. П. Ильина; методики «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» А. И. Высоцкого [4].

Обобщенные данные испытуемых по опроснику «Оценка своего упорства» Е. П. Ильина и Е. К. Фещенко отражены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные данные младших школьников по опроснику «Оценка своего упорства»

Степень выраженности упорства	Количество младших школьников			
	2 класс		4 класс	
	абс.	%	абс.	абс.
высокая	0	0	4	15,4
средняя	10	38,5	14	53,8
низкая	16	61,5	8	30,8

Анализируя данные таблицы 1, можно отметить, что среди испытуемых второго класса высокие показатели развития упорства не обнаружены. Среди испытуемых четвертого класса их оказалось 15,4 %. Средние показатели в первой группе имели 38,5 % учащихся, во второй –53,8 %, увеличение составило 15,3 %. Низкие показатели в первой группе имели 61,5 испытуемых, во второй – 30,8 %, т. е. показатели улучшились почти в два раза.

Младшие школьники, имеющие высокие показатели по волевому качеству «упорство» часто проявляли стремление доводить начатое дело до конца, могли соподчинять мотивы, проявляли большую уверенность в действиях и поступках. Были более успешными в учебной деятельности.

При средней степени выраженности качества оно проявлялось ситуативно и при наличии интереса к деятельности. При низких показателях развития упорства учащиеся затруднялись довести начатое дело до конца, чаще всего им удавалось это только при помощи взрослых. При возникновении трудностей отказывались от выполнения заданий, проявляли неуверенность, упрямство.

Следует отметить, что положительная динамика в развитии упорства в младшем школьном возрасте выражена достаточно отчетливо, но при этом более 30% учащихся имеют низкую степень развития качества, что может негативно влиять на учебную деятельность и поведение ребенка.

Данные испытуемых по опроснику «Самооценка организованности» Е. П. Ильина представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительные данные младших школьников по опроснику «Самооценка организованности» Е. П. Ильина

Степень выраженности организованности	Количество младших школьников			
	2 класс		4 класс	
	абс.	%	абс.	%
высокая	0	0	3	11,5
средняя	17	65,4	19	73,1
низкая	9	34,6	4	15,4

Из данных таблицы 2 следует, что высокую степень организованности показали 11,5 % четвероклассников; среднюю – 65,4 % второклассников, 73,1 % четвероклассников. Низкую степень организованности имели в 34,6 % учащихся второго класса, среди учащихся четвертого класса их было 15,4 %. Эти показатели также свидетельствуют о развитии волевого качества «организованность» о том, что от второго к четвертому классу волевое качество «организованность» интенсивно развивается.

Учащиеся, имеющие высокую степень развития организованности, своевременно выполняют порученные задания, редко опаздывают на любые мероприятия, у них в надлежащем порядке книги и тетради, они придерживаются установленного режима, не теряются в изменившейся ситуации. Умеют организовать свою деятельность (приступить к подготовке уроков, обслужить себя, найти способ развлечься). Младшие школьники с низким уровнем развития организованности не могут начать деятельность (выполнять домашние задания) без напоминания взрослых, часто забывают принести школьные принадлежности, выполнить задание, опаздывают на уроки, нарушают режим дня, затрудняются планировать свои действия.

Обобщенные показатели исследования волевых качеств по методике «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» А. И. Высоцкого представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительные данные младших школьников по методике «Использование метода наблюдения для оценки волевых качеств» А. И. Высоцкого

Степень выраженности волевых качеств	Количество младших школьников			
	2 класс		4 класс	
	абс.	%	абс.	%
высокая	7	26,9	11	42,3
средняя	12	46,2	13	50
низкая	7	26,9	2	7,7

Экспертам, в качестве которых были родители, основной учитель и учитель иностранного языка предлагалось оценить проявления волевых качеств: дисциплинированности, самостоятельности, настойчивости, сдержанности. Анализ таблицы показывает, что высокую степень их выраженности в первой группе имели 26,9 % детей, во второй – 42,3 %, увеличение составило 15,4 %. Средние показатели имели соответственно 46,2 % и 50 % учащихся, увеличение – 3,8 %. Низкие показатели составили в первой группе – 26,9 %, во второй – 7,7 %, улучшение на 19,2 %.

Испытуемые имеющие высокие показатели развития волевых качеств были дисциплинированы, выполняли требования и указания учителей, не допускали пропусков занятий; своевременно выполняли различные задания, проявляя при этом самостоятельность и инициативность. Проявляли терпение и упорство в деятельности, выполняемой в затрудненных условиях. Имеющие средний уровень их развития часто не выполняли установленные правила и требования, дисциплинированность проявляли под контролем учителя, в некоторых ситуациях проявляли упрямство, но стремились проявлять инициативу и могли воздержаться от какого-либо проступка.

Школьники с низким уровнем развития волевых качеств проявляли достаточную активность только при наличии интереса к деятельности, часто нарушали дисциплину, не могли без напоминаний взрослых выполнить задание, проявляли негативизм и упрямство, несдержанность.

Для подтверждения статистической значимости полученных различий при сопоставлении степени развития волевых качеств учащихся второго и четвертого классов использовался t-критерий Стьюдента.

По данным первого опросника было получено эмпирическое значение $t_{эмп} = 3.3$; по второму опроснику – $t_{эмп} = 2.9$; по третей методике – $t_{Эмп} = 3.2$, для $n = 26$. Величина критерия в каждом случае свидетельствует о статистически достоверных различиях в степени развития волевых качеств учащихся второго и четвертого класса.

Таким образом, волевые качества личности в младшем школьном возрасте под влиянием различных видов деятельности, и в первую очередь учеб-

ной, совершенствуются и развиваются. Однако результаты исследования показывают, что значительная часть младших школьников имеет недостаточный уровень развития волевых качеств. В связи с этим необходима целенаправленная работа по их развитию, в процессе которой ребенок будет учиться контролировать себя, преодолевать трудности, неорганизованность, проявлять самостоятельность, настойчивость и др.

Одной из форм такой работы могут быть развивающие занятия, содержание которых будет ориентировано на совершенствование у детей волевых качеств. Занятия должны включать подвижные игры с правилами, развивающие игры, психотехнические упражнения, проблемные ситуации. Целесообразно интенсивное проведение занятий (15 занятий в течение 5 недель). Работа, выстроенная таким образом, как показывает практика, дает положительные результаты.

Список использованных источников

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – 2-е издание, исправленное. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 400 с. – ISBN 978-5-91180-846-4. – Текст : непосредственный.

2. Захарян, А. В. Исследование волевых качеств личности в отечественной психологии / А. В. Захарян, Л. М. Войтенко. – Текст : непосредственный // Гуманитарные исследования в XXI веке. – 2018. – № 4. – С. 29–37.

3. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции : учебное пособие для студентов вузов / В. А. Иванников. – 3-е издание. – Москва : Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 2006. – 209 с. – ISBN 5-469-01400-2. – Текст : непосредственный.

4. Ильин, Е. П. Психология воли / И. П. Ильин. – 2-е издание. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 368 с. – ISBN 978-5-388-00269-3. – Текст : непосредственный.

5. Мухина, В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов вузов / В. С. Мухина. – 15-е издание. – Москва : Академия, 2019. – 656 с. – ISBN 978-5-4468-7869-7. – Текст непосредственный.

К содержанию

УДК 37.015.3(045)
ББК 88.6

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ТРЕНИНГА

ВДОВИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедра психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natalex-15@yandex.ru

СОРОКИНА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА
студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sorokinaspt@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается проблема развития коммуникативной компетентности учащихся политехнического колледжа. Автором осуществлен теоретический анализ понятия коммуникативной компетентности и ее значение в профессиональной деятельности. Пристальное внимание уделено ее экспериментальному изучению и развитию в процессе тренинговых занятий.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативная компетентность, тренинг, развитие, рефлексия, невербальная и вербальная коммуникация, взаимопонимание

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF COLLEGE STUDENTS IN THE PROCESS OF TRAINING

VDOVINA NATALYA ALEXANDROVNA
candidate of psychological sciences, associate professor
department of psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

SOROKINA TATYANA MIKHAILOVNA
student faculty of psychology and defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article discusses the problem of the development of communicative competence of Polytechnic College students. The author implemented a theoretical analysis of the concept of communicative competence and its importance in professional activity. Accidental attention is paid to its experimental study and development in the process of training sessions.

KEY WORDS: communicative competence, training, development, reflection, non-verbal and verbal communication, mutual understanding

В многочисленных профессиях системы человек-человек коммуникативная компетентность является одним из главных условий эффективного решения профессиональных задач и представляет собой систему внутренних ресурсов, необходимых для построения продуктивного общения в профессиональном взаимодействии.

Она исследуется как отечественными, так и зарубежными учеными. Западные ученые определяют ее как способность человека реализовать коммуникативные функции в соответствии с условиями ситуации, умение встать на точку зрения другого, строить общение так, чтобы оно было понятно партнеру.

Одна из причин профессиональной успешности будущего специалиста, подчеркивают Т. В. Савинова, М. В. Терентьева [5], заключается в наличии определенного уровня различных видов компетентности, среди которых коммуникативная компетентность занимает ключевое место.

А. А Бодалев [2] считает, что коммуникативная компетентность – это умение устанавливать и поддерживать эффективные контакты с окружающими людьми при наличии необходимых знаний и умений. Общение с другими требует согласования собственных вербальных и невербальных коммуникативных действий с действиями партнеров.

Ю. Н. Емельянов [4] рассматривая данный феномен, считает основой формирования коммуникативной компетентности жизненный опыт, широкий кругозор, специальные методы обучения общению в виде разнообразных тренингов. По его мнению, ее развитие процесс бесконечный и постоянный.

Анализируя процесс начального профессионального образования, Н. С. Аболина, О. Б. Акимова [1] определяют коммуникативную компетентность как часть профессиональной компетентности специалиста, исходя из того, что взаимодействие между людьми составляет основу профессий сферы «человек-человек».

С. А. Устькина, Н. А. Вдовина [6] в своем исследовании отмечают, что профессиональная подготовка на этапе освоения программы среднего профессионального образования включает в себя формирование общих и профессиональных компетенций, часть которых базируется на теории и практике психологии общения и социального взаимодействия и включают в себя комплекс таких видов способностей специалиста, как: работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями и др.

Как отмечает И. В. Фокина [7], современный специалист должен обладать не только профессиональной, но и коммуникативной компетентностью. Однако студенты колледжа испытывают коммуникативные трудности в процессе приобретения профессии. Они затрудняются: установить контакт и взаимопонимание в ходе общения; внимательно выслушать, интерпретировать невербальное поведение человека, правильно оценить эмоциональное состояние партнера по общению и собственное. В процессе обучения в колледже необходимо создавать условия для сглаживания перечисленных затруднений и совершенствования коммуникативных умений, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

В рамках обозначенной проблемы нами проведено исследование на базе ГБПОУ РМ «Саранский политехнический техникум». В исследовании приняли участие 35 обучающихся. На первом этапе мы определили уровень развития коммуникативной компетентности испытуемых. По тесту «Оценка коммуникативных умений» Л. М. Митиной: высокие показатели имели 17,1 % испытуемых, средние – 60 %, низкие почти 30 % учащихся.

Показатели по второй методике «Тест коммуникативные умения Л. Михельсона» (адаптация Ю. З. Гильбуха) были следующие: высокие показатели имели – 8,6 % обучающихся; выше среднего – 20 %; средние – 22,8 %; ниже среднего – 34,3 % низкие – 14,3 % испытуемых.

По методике «Экспертная оценка невербальной коммуникации» А. М. Кузнецовой результаты были следующие: высокие и выше среднего по-

казатели имели соответственно 11,4 % и 20 % испытуемых; средние – 25,7 %; ниже среднего и низкие 25,7 % и 17,2 % соответственно.

Результаты проведенного исследования также свидетельствуют о недостаточном уровне развития коммуникативной компетентности обучающихся колледжа.

В ходе учебного процесса развитие коммуникативных умений и навыков всегда имеет место. Но стоит согласиться с мнением Ю. М. Жукова [3], который считает, что наиболее эффективным способом работы, направленной на развитие коммуникативной компетентности является тренинг. Тренинговые занятия успешно дополняют набор умений и навыков, получаемых в ходе учебной деятельности, позволяют переосмыслить собственный коммуникативный опыт.

Поэтому на следующем этапе работы была создана экспериментальная группа, в нее вошли испытуемые, имеющие наиболее низкие показатели по проведенной диагностике. Для этой группы была разработана тренинговая программа развития коммуникативной компетентности. В ходе проектировочной работы были определены основные виды деятельности в рамках тренинговой программы, их логическая и временная упорядоченность, технологическая составляющая и конструирование последовательных шагов по ее реализации.

В содержание программы включались упражнения, направленные на совершенствование: навыков межличностного восприятия, умений устанавливать контакт с окружающими, на развитие уверенности; умений говорить и слушать, убеждать и одобрять партнера, демонстрировать уважение и готовность к сотрудничеству. Кроме этого упражнения на развитие умений сопоставлять вербальные и невербальные средства общения; совершенствование экспрессии и форм невербального общения; умений объективно оценивать свои коммуникативные навыки и эмоциональное состояние; прогнозировать возможные пути развития коммуникативной ситуации, адекватно ситуации выбирать жесты, позы, ритм своего поведения.

Для развития перечисленных навыков и умений использовались психотехнические игры, ролевые и деловые игры, групповые дискуссии, приемы «коммуникативной провокации»; упражнения, позволяющие снимать излишнее напряжение, психологически «пристраиваться» к собеседнику, рефлексия и другие. Было проведено пятнадцать занятий, продолжительностью 60 минут, периодичность проведения – 2 раза в неделю.

На контрольном этапе эксперимента осуществлялся анализ влияния тренинговых занятий на развитие коммуникативной компетентности испытуемых экспериментальной группы. Была проведена повторная диагностика развития коммуникативной компетентности аналогичная констатирующему этапу исследования. Затем полученные результаты анализировались и сопоставлялись с показателями, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты сравнительного анализа данных по методике «Тест оценки коммуникативных умений» Л. М. Митиной свидетельствуют о повышении уровня развития коммуникативных умений участников тренинга. Если на пер-

вом этапе очень высоких и высоких показателей испытуемые не имели, то после проведения тренинговых занятий их оказалось 20 %. Наиболее существенные изменения обнаружены на среднем и низком уровнях. На среднем уровне количество испытуемых возросло до 66,7 %, а на низком уровне снизилось до 13,3 %. Увеличение показателей в этом случае составило более 50 %.

Выявленные изменения проявлялись в поведении и общении испытуемых данной группы. В процессе общения с окружающими они проявляли уверенность в себе; стремление понять другого человека в рамках конкретной ситуации; пытались производить благоприятное впечатление, высказывать комплименты, аргументировано отстаивать свою точку зрения. Правильно задавали вопросы и отвечали на них; в общении использовали позитивные невербальные сигналы сопровождающими речь. Сдержанно относились к критике в свой адрес.

Показатели по методике «Тест коммуникативные умения Л. Михельсона» как показал контрольный эксперимент, значительно улучшились на уровне выше среднего и составили 33,4 %; на среднем уровне – 46,6 % (возросли на 33,3 %); на уровне ниже среднего осталось 20 % испытуемых вместо 60 %, на низком уровне их не оказалось.

Испытуемые экспериментальной группы часто демонстрировали уважительное, доброжелательное отношение к партнеру; умения кратко и достаточно точно выражать свои мысли. Без затруднений начинали разговор, обращались с просьбой, высказывали комплименты, соблюдали правила общения, стремились к взаимопониманию.

Сравнительный анализ данных по методике «Экспертная оценка невербальной коммуникации», разработанной А. М. Кузнецовой, показал, что наиболее значительные перемещения произошли с низкого уровня развития невербальных коммуникативных умений до уровня выше среднего. На уровне выше среднего изменения составили 26,6 %, на среднем – 33,4 %, на уровнях ниже среднего показатели снизились на 13,3 %, на низком уровне, как и в первом случае, испытуемых не оказалось.

Испытуемые демонстрировали умения активного слушания, при этом пытались услышать и понять то, что имел в виду собеседник, дать обратную связь партнеру, передать ему, что его услышали и поняли. У них улучшилась чувствительность к вербальной и невербальной экспрессии собеседников – способность адекватно интерпретировать их переживания, выражающиеся в речи, мимике, позах. Обучающие могли достаточно правильно интерпретировать невербальное поведение (жесты, мимику, позы); пытались распознавать по невербальным сигналам состояние партнера по общению, учитывать его эмоциональное состояние, показать с помощью взгляда, мимики доброжелательное отношение к нему. Стремились соотносить вербальные, и невербальные средства общения, достаточно адекватно осуществляли восприятие партнеров по общению.

В ходе проверки достоверности различий, с помощью t-критерия Стьюдента, в показателях развития коммуникативной компетентности констатиру-

ющего и контрольного этапов исследования выявлено статистически достоверные различия, указывающие на повышение уровня развития коммуникативных умений обучающихся экспериментальной группы. По тесту оценки коммуникативных умений Л. М. Митиной $t_{эмп.} = 3,1$; по тесту коммуникативные умения Л. Михельсона $t_{эмп.} = 6,3$; по методике экспертной оценки невербальной коммуникации $t_{эмп.} = 4,2$. Достоверность различий в каждом случае оказалась на однопроцентном уровне значимости. Следовательно, достоверные статистические различия подтверждают эффективность разработанной и апробированной тренинговой программы «Развитие коммуникативной компетентности обучающихся политехнического колледжа».

Таким образом, итоги апробации позволяют предполагать, что тренинговые занятия обладают психолого-педагогическим потенциалом развития коммуникативной компетентности обучающихся политехнического колледжа.

Список использованных источников

1. Аболина, Н. С. Процесс профессионального обучения и формирование коммуникативной компетенции / Н. С. Аболина, О. Б. Акимова. – Текст : непосредственный // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 6. – С. 21–28.
2. Бодалев, А. А. Психология общения. Избранные психологические труды / А. А. Бодалев. – Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 320 с. – ISBN 5-89395-388-6. – Текст : непосредственный.
3. Болотова, А. К. Психология коммуникаций : монография / А. К. Болотова, Ю. М. Жуков. – Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2020. – 544 с. – ISBN 978-5-98712-093-4. – Текст : непосредственный.
4. Емельянов, Ю. Н. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга / Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин. – Санкт-Петербург : Речь, 1998. – 103 с. – Текст : непосредственный.
5. Савинова, Т. В. Изучение коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза / Т. В. Савинова, М. В. Терентьева. – Текст : непосредственный // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : сборник научных трудов по материалам IV Международной научной-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология», 20 марта 2021 г. / редколлегия: С. К. Кудряшова (науч. ред.) [и др.] ; Мордовский государственный педагогический институт. – Саранск, 2021. – 1 электрон. опт. диск. – ISBN 978-5-8156-1345-4. – Текст : электронный.
6. Устькина, С. А. Развитие социально-психологических компетенций обучающихся медицинского колледжа / С. А. Устькина, Н. А. Вдовина. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта : РИО Гуманитарно-педагогической академии, 2020. – Выпуск 68. – Часть 1. – С. 357–361.
7. Фокина, И. В. Развитие коммуникативных умений студентов / И. В. Фокина. – Текст : непосредственный // Управление образованием : теория и практика. – 2015. – № 1 (17) – С. 57–65.

К содержанию

УДК 323.174: 159.9.072.433
ББК 88.6

ДИНАМИКА РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИТИКИ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА В ОБРАЗОВАНИИ (на примере стран Черноморского бассейна)

ГРИШИНА АНАСТАСИЯ ВИКТОРОВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры общей психологии
Севастопольского экономико-гуманитарного института
филиал Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского,
г. Севастополь, Россия
nast_kostsova@mail.ru

КОСЦОВА МАРИЯ ВИКТОРОВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии
Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, Россия
mashasev@mail.ru

КОСЦОВА ДАРЬЯ СЕРГЕЕВНА
студентка кафедры педагогического образования
Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, Россия
dashasevme04@mail.ru

АННОТАЦИЯ: авторами анализируются подходы к теории гендерной политики и образования в региональном аспекте на примере стран Черноморского бассейна. Данная статья раскрыла основные проблемы реализации политики гендерного равенства в странах Черноморского бассейна. Было выделено, что сфера, где наиболее ярко проявляется гендерный дисбаланс, – это политика. Необходимо создать условия для внедрения гендерного компонента политики как фактора реализации прав и свобод мужчин и женщин в современном обществе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гендер, гендерная политика и образование, теория, страны Черноморского бассейна, регионоведение, индекс гендерного разрыва

DYNAMICS OF THE IMPLEMENTATION OF GENDER EQUALITY POLICY IN EDUCATION (by the example of the Black Sea Basin countries)

GRISHINA ANASTASIA VIKTOROVNA
PhD in Psychology,
Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky, Sevastopol, Russia

MARIYA VIKTOROVNA KOSTSOVA
Assistant Professor of Psychology,
Sevastopol State University, Sevastopol, Russia

KOSTSOVA DARIA SERGEEVNA
student of the Department of Pedagogical Education
Sevastopol State University, Sevastopol, Russia

ABSTRACT: the approaches to the theory of gender policy in the regional aspect are analyzed on the example of the countries of the Black Sea basin. This article has revealed the main problems of the implementation of the policy of gender equality in the countries of the Black Sea basin. It was highlighted that the area where the gender imbalance is most clearly manifested is politics. It is necessary to create conditions for the introduction of the gender component of politics as a factor in the realization of the rights and freedoms of men and women in modern society.

KEY WORDS: gender, gender policy, theory, Black Sea countries, regional studies, global gender gap. index

Согласно последнему отчету «Глобальный гендерный разрыв – 2020» [4] Всемирного экономического форума было выделено, что проблема гендерного неравенства является актуальной. Согласно гендерной статистике и прогнозу, было подсчитано, что полностью побороть гендерный разрыв удастся только через 165 лет.

Понятие «гендера» как социального пола появляется во второй половине XX века в рамках междисциплинарной науки [1; 2; 3].

Современные теории гендерных отношений доказывают, что социальные различия между мужчинами и женщинами» не имеют биологического происхождения, не являются константами, а лишь приобретенными, приписанными индивиду обществом, которые, порой, носят стереотипный характер [3].

Кроме того, понятие «гендер» имеет множественный характер. Представление о том, что значит быть женщиной или мужчиной, меняется в зависимости от контекста. Институциональные и культурные контексты используют и порождают различные формы маскулинности и феминности.

Индекс гендерного разрыва (The Global Gender Gap Index) − глобальное исследование и сопровождающий его рейтинг стран мира по показателю равноправия гендеров по версии Всемирного экономического форума (World Economic Forum) [4].

Индекс рассчитывается по методике, основанной на комбинации общедоступных статистических данных в области социально-экономического и политического развития по различным странам мира.

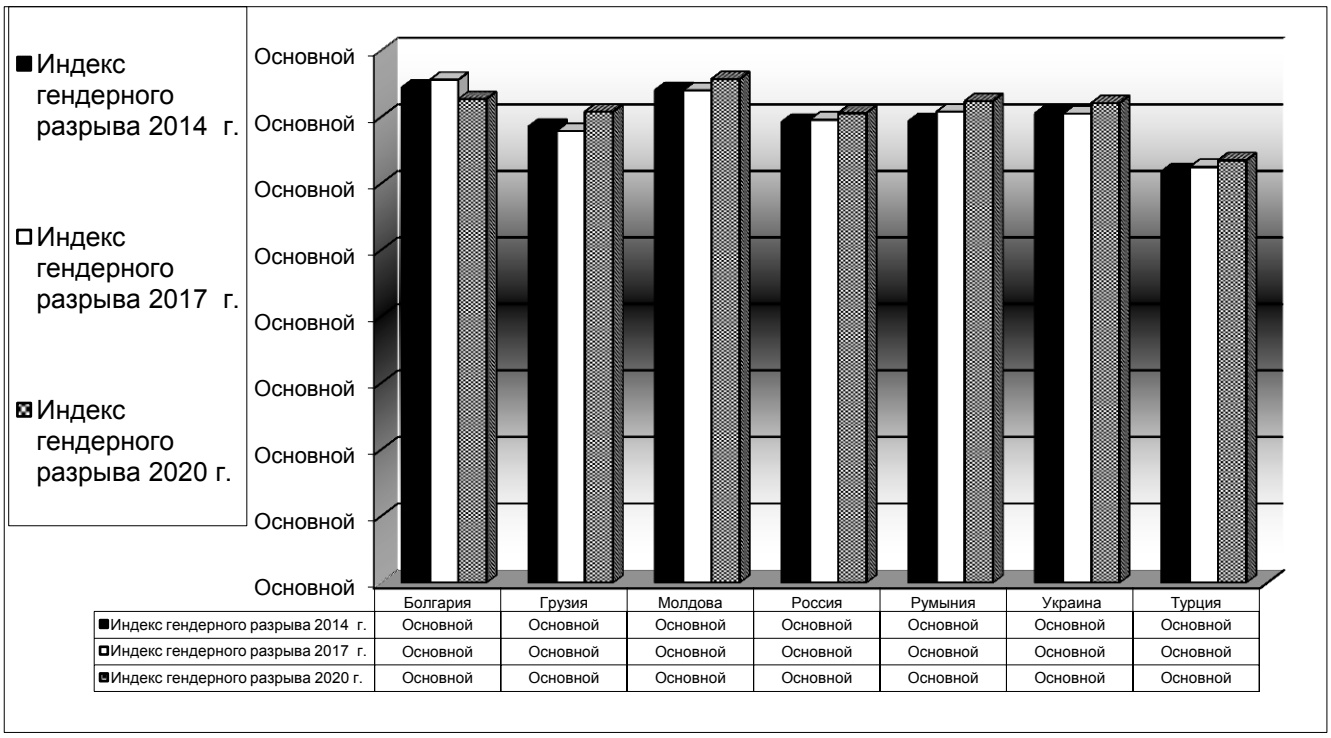
Таким образом, Индекс измеряет только гендерные различия в странах мира вне зависимости от уровня их развития [4]:

- экономическое участие и карьерные возможности;
- образование;
- здоровье и выживание;
- политические права и возможности.

Выделим специфику гендерного разрыва на примере стран Черноморского бассейна.

Исходя из географических особенностей, в страны Черноморского бассейна входят следующие государства: Болгария, Грузия, Молдавия, Россия, Румыния, Украина и Турция.

По результатам данного индекса по странам Черноморского бассейна была получена следующая картина (рис. 1).



	Болгария	Грузия	Молдова	Россия	Румыния	Украина	Турция
Индекс гендерного разрыва 2014 г.	Основной	Основной	Основной	Основной	Основной	Основной	Основной
Индекс гендерного разрыва 2017 г.	Основной	Основной	Основной	Основной	Основной	Основной	Основной
Индекс гендерного разрыва 2020 г.	Основной	Основной	Основной	Основной	Основной	Основной	Основной

Рис. 1. Данные по странам Черноморского бассейна
по Индексу гендерного разрыва за 2014, 2017 и 2020 гг.

Исходя из рисунка 1, можно выделить – чем ближе к 1, тем меньше гендерный разрыв. Наиболее благополучными странами с точки зрения данного Индекса являются Молдова (0,75), Болгария (0,74) и Украина (0,71).

Самыми низкими показателями по гендерному индексу ЧБ у Турции (0,6).

Таким образом, можно выделить, что гендерный паритет в конкретной стране может идти в разрез с экономическим благополучием конкретного региона. Например, ВВП на душу населения Турции составляет 14999 USD, а в Молдове данный показатель составляет всего 3716 USD, что в 4 раза меньше, при этом показатели по гендерному индексу диаметрально противоположны.

Представим показатели по Индексу гендерного разрыва с помощью рейтинга стран Черноморского бассейна (рисунок 2).

Данная гистограмма еще раз доказывает, что самыми благополучными странами с точки гендерного подхода являются Молдова (среднее место – 26), Болгария (30 место) и Украина (59 место). Можно выделить, что гендерный Индекс носит гетерохронный характер и не имеет яркой динамики с каждым годом.

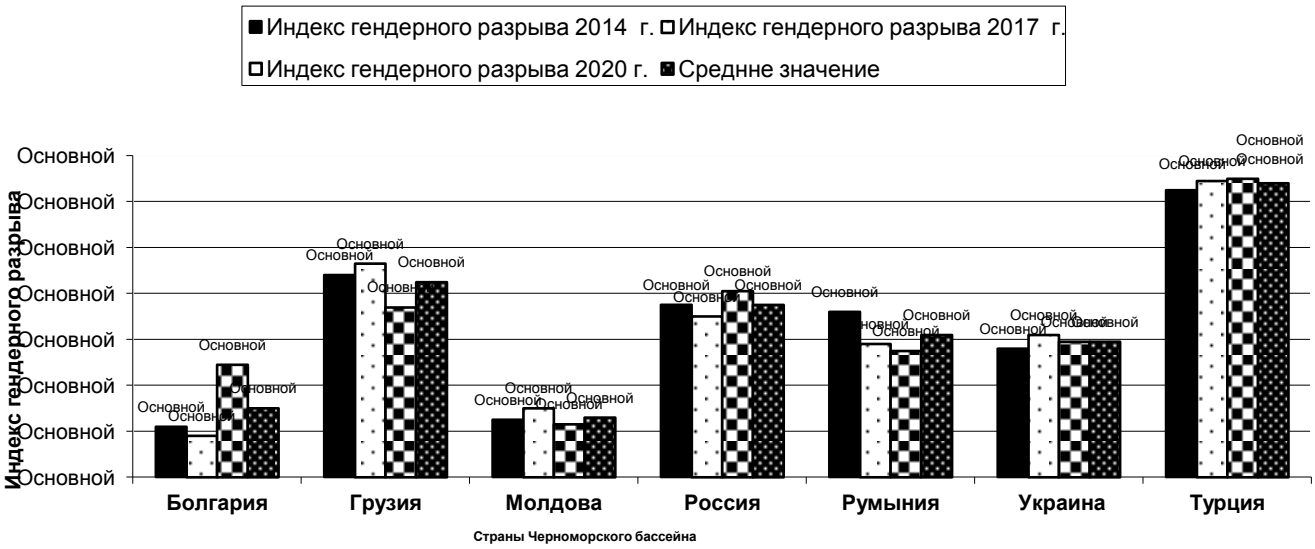


Рис. 2. Рейтинг стран по Индексу гендерного разрыва
(Источник: https://gtmarket.ru/ratings/global-gender-gap-index)

Какие факторы на это влияют – это исследовательская проблема, которая лежит в основе данной статьи.

Выделим показатели субиндексов гендерного разрыва и общую динамику в изучаемых странах (рис. 3).

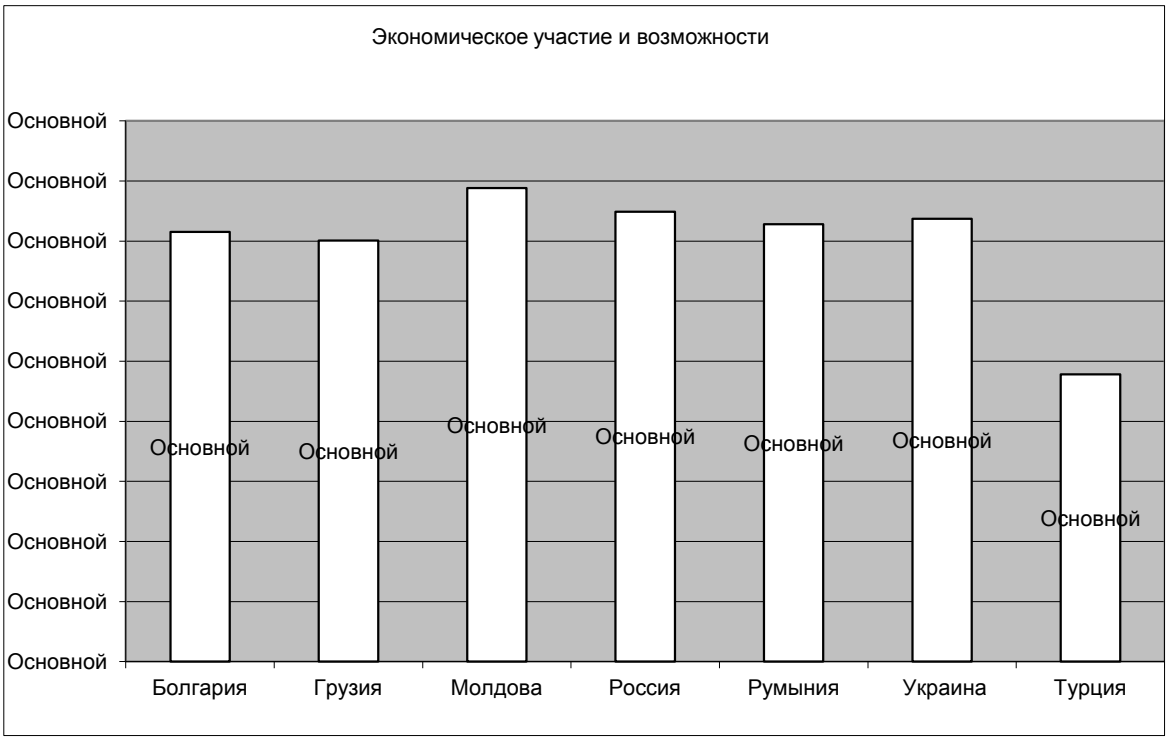


Рис. 3. Рейтинг стран по субиндексу «Экономическому участие и возможности» (2020 г.)

Данный субиндекс включает в себя следующие индикаторы:

– это доля среднего времени, затрачиваемого на неоплачиваемую домашнюю работу женщинами по сравнению с мужчинами;

– неоплачиваемый домашний труд включает уход и волонтерская работа, и выражается как доля от 24-часового периода. Отношение означает, что женщины проводят столько же своего времени как мужчины в домашней работе.

Таким образом, исходя из данных Рисунка 3, самые высокие показатели по гендерному равенству в сфере экономических возможностей – Молдова, которая является аграрно-индустриальным государством, то есть экономика страны основана на сельском хозяйстве, где основную роль исторически берут на себя женщины.

Турция имеет самые низкие показатели по экономическому гендерному субиндексу. Можно констатировать, что в данной стране все экономические ресурсы принадлежат мужчинам, а женщины, в первую очередь, выполняли и продолжают играть роль «хранительницы семейного очага».

Выделим специфику образовательного субиндекса (рис. 4).

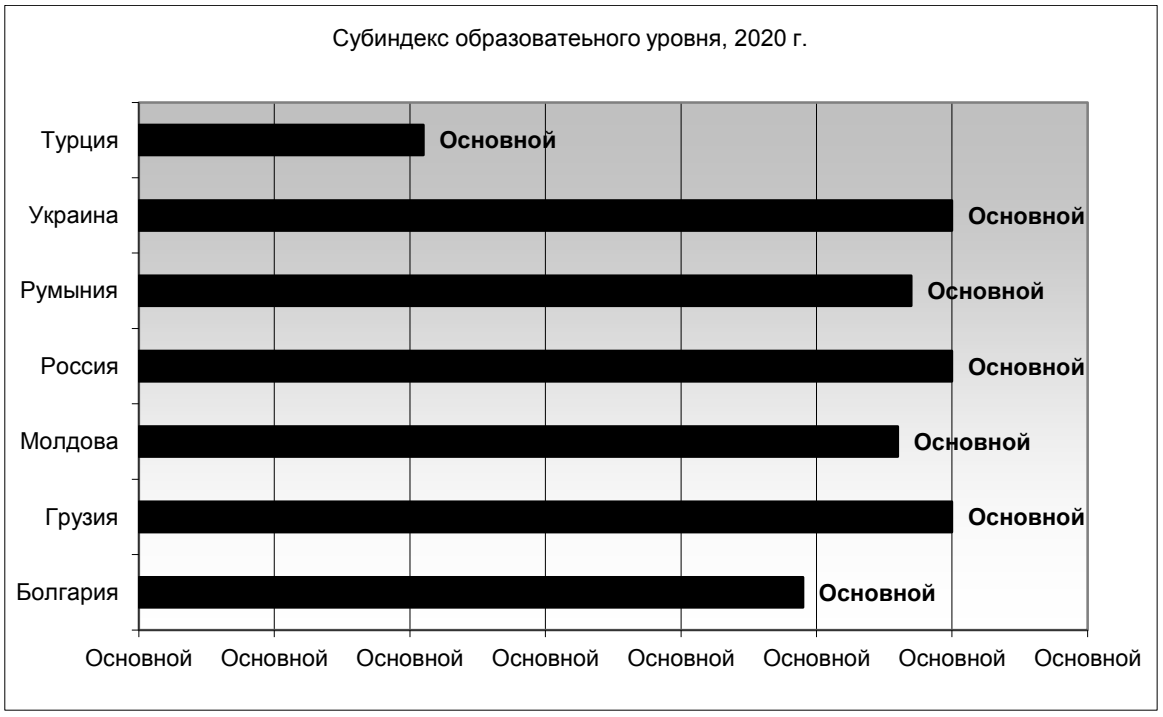


Рис 4. Рейтинг стран по субиндексу «Образовательный уровень» (2020 г.)

По данному компоненту показатели более позитивные. Все результаты индекса очень близки к 1 по всем исследуемым странам, что свидетельствует о равном доступе мальчиков и девочек к образовательным ресурсам на всех этапах получения образования (начального, среднего и высшего). Полностью отсутствуют гендерный разрыв в России, Украине и Грузии.

Выделим специфику субиндекса «Здоровье и выживание» (рис. 5).

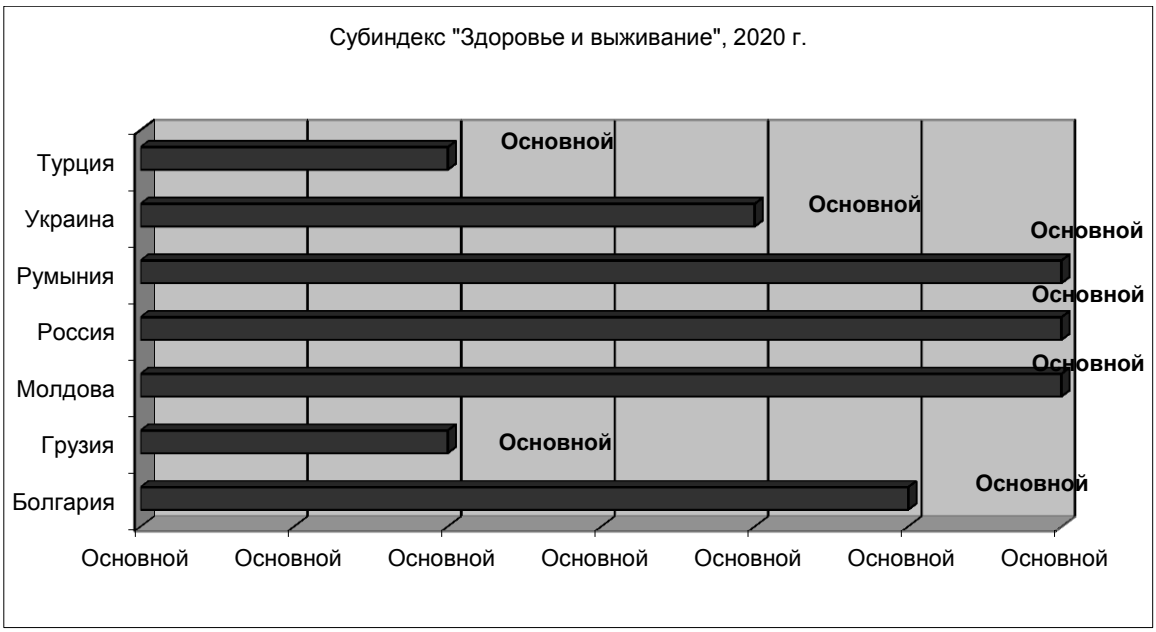


Рис. 5. Рейтинг стран по субиндексу «Здоровье и выживание» (2020 г.)

Согласно показателям рисунка 5, можно констатировать, что все данные близки к единице, что определяет количество рожденных мальчиков и девочек примерно одинаков в странах Черноморского бассейна, а также критерий ожидаемой здоровой жизни уже во взрослом возрасте примерно одинаков.

И сравнительный анализ субиндекс «Расширение политических прав и возможностей» представлены на рисунке 6.

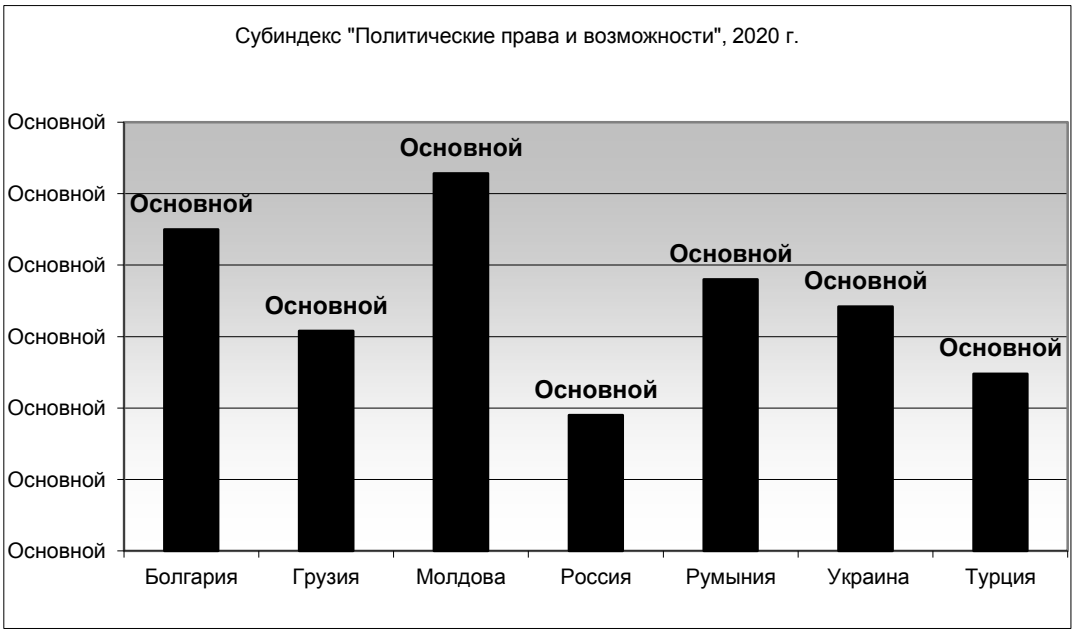


Рис. 6. Рейтинг стран по субиндексу «Здоровье и выживание» (2020 г.)

Исходя их данных рисунка 6, можно выделить, что показатели по этому субиндексу самые низкие из всех показателей гендерного разрыва.

Очевидно, что представленность женщин на уровне с мужчинами в политической сфере достаточно низкая. Молдова имеет самые высокие показатели по участию женщин в принятие решений на уровне государство. Данный факт подтверждает и президентские выборы – 2020, где победителем стала Майя Санду, которая выиграла второй тур с 57,72 % голосов, став первой женщиной-президентом страны и первой победительницей от Партии действия и солидарности.

Самые низкие показатели представленности женщин в политической сфере – Россия. К сожалению, в стране нет политической воли в принятии законов, регламентирующих смягчения гендерного разрыва на уровне государства.

Таким образом, данная статья раскрыла основные проблемы реализации политики гендерного равенства в странах Черноморского бассейна. Было выделено, что сфера, где наиболее ярко проявляется гендерный дисбаланс, – это политика. Необходимо создать условия для внедрения гендерного компонента политики как фактора реализации прав и свобод мужчин и женщин в современном обществе.

Для улучшения гендерной ситуации в регионе необходимо:

– временное принятие квот участия женщин / мужчин в политической жизни региона, что способствовало бы формированию гендерной интеграции, без которой невозможно построить паритетность возможностей мужчин и женщин в политике;

– проведение тренингов для представителей политических партий, представителей образовательной системы и родителей;

– политические курсы для женщин-лидеров для повышения эффективности политической борьбы;

– работа со СМИ по формированию общественного мнения по проблемам «гендер», «гендерная политика», «гендерная дискриминация (сексизм)».

Список использованных источников

1. Гришина, А. В. Политические партии Болгарии: гендерный анализ / А. В. Гришина. – Текст : непосредственный // Осознание Культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества : материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции; составитель В. В. Головин. – 2020. – С. 95–97.

2. Ибрагимова, К. Э. Проблематика гендерного подхода в системе образования / К. Э. Ибрагимова, М. В. Косцова. – Текст : непосредственный // Теория, методика обучения и воспитания в современном образовательном пространстве : материалы всероссийской (национальной) научно-практической конференции / под общей редакцией А. Н. Бурова. − 2019. – С. 148–151.

3. Нечаев, В. Д. Современные подходы и теории гендерной политики: региональный аспект (на примере стран Большого Средиземноморья) / В. Д. Нечаев, А. В. Гришина, М. В. Косцова. – Текст : непосредственный // Парадигмы истории и общественного развития. – 2019. – № 15–16. – С. 120–124.

4. Отчет «Глобальный гендерный разрыв – 2020» Всемирного экономического форума. – URL: https://gtmarket.ru/ratings/global-gender-gap-index – Текст : электронный.

К содержанию

УДК 159.9.072.43
ББК 88.6

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

ДЕМЧЕНКО НАТАЛЬЯ АНАТОЛЬЕВНА
преподаватель
Государственное образовательное учреждение
«Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко»,
Тирасполь, Республика Молдова, Приднестровье
demchenko-1994@list.ru

ШМЕЛЕВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА
доцент
доктор психологических наук, профессор
кафедры психологии и социальной педагогики
Ивановский государственный университет, г. Шуя, Россия
noc_shmeleva@mail.ru

КИСЛЯКОВ ПАВЕЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ
доцент, доктор психологических наук, профессор факультета психологии
Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия
Pack,81@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье представлены результаты изучения представлений студентов о психологической безопасности в образовательной среде для детей с нарушениями речи. Установлено понимание респондентов сути психологической безопасности образовательной среды и мероприятий, помогающих ее обеспечивать. Обоснована необходимость модернизации программ подготовки студентов для формирования у них готовности проектировать образовательную среду, комфортную и безопасную для личностного развития обучающегося, поддержания благоприятного социально-психологического климата в коллективе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая безопасность, образовательная среда, осведомленность студентов, студенты, респонденты, образовательные учреждения для детей с нарушениями речи

STUDENTS' IDEAS ABOUT THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

DEMCHENKO NATALIA ANATOLYEVNA
teacher Pridnestrovian State University,
Tiraspol, Republic of Moldova, Pridnestrovie

SHMELEVA ELENA ALEKSANDROVNA
Associate Professor, Doctor of Psychological Sciences, Professor
of the Department of Psychology and Social Pedagogy,
Ivanovo State University, Shuya, Russia

KISLYAKOV PAVEL ALEKSANDROVICH
Associate Professor, Doctor of Psychological Sciences, Professor
of the Faculty of Psychology, Russian State Social University, Moscow, Russia

ABSTRACT: the article presents the results of studying students' ideas about psychological safety in the educational environment for children with speech disorders. The respondents' understanding of the essence of the psychological security of the educational environment and the measures that help to ensure it has been established. The necessity of modernization of student training programs is substantiated in order to form their readiness to design an educational environment that is comfortable and safe for the student's personal development, maintaining a favorable socio-psychological climate in the team.

KEY WORDS: psychological safety, educational environment, awareness of students, students, respondents, educational institutions for children with speech disorders

В современном мире все большее внимание уделяется вопросу психологической безопасности, в том числе и в сфере образования. Под психологической безопасностью образовательной среды И. А. Баева понимает такое состояние образовательной среды, которое свободно от проявлений психологического насилия во взаимодействии. Оно способствует удовлетворению потребности в общении, создает референтную значимость среды и обеспечивает психическое здоровье включенных в нее участников [2, с. 137]. Безопасность образовательной среды можно рассматривать как такое состояние организационных, пространственно-предметных и социальных аспектов образовательной среды, которое, помимо обеспечения жизни и здоровья субъектов образования, выступает необходимым условием для развития и формирования их личности и обеспечивает правовую, социальную, психологическую, информационную защищенность учащихся, педагогов, родителей [1, с. 28].

Цель исследования состояла в установлении степени осведомленности студентов по вопросам психологической безопасности образовательной среды образовательного учреждения для детей с нарушениями речи.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, опрос, качественный и количественный анализ данных с использованием пакета SPSS 21.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу о том, что необходимо изучить представления студентов о психологической безопасности среды образовательного учреждения для детей с нарушениями речи. Для этого был разработан опросник, включающий в себя 21 вопрос, направленный на установление осведомленности студентов по вопросам психологической безопасности образовательной среды. За основу была взята Анкета изучения особенностей образовательной среды образовательного учреждения для педагогов И. А. Баевой [5, с. 34].

В исследовании принимало участие 90 респондентов – студенты 2–4-х курсов очной формы обучения Приднестровского государственного университета имени Т. Г. Шевченко профиля «Специальная дошкольная педагогика и психология» и студенты 4-5-х курсов заочной формы обучения Ивановского государственного университета. Возраст студентов от 18 до 49 лет, из них: 41,1% - студенты 4 курса, 25,6 % − 5 курса, 23,3 % −2 курса, 10 % − 3 курса. Средний возраст по группе – 31 год, поскольку большинство опрошенных – это студенты старших курсов очной и заочной форм обучения. Из них 96,7 % опрошенных – женщины, 3,3 % − мужчины. Педагогический стаж работы студентов варьирует во временном интервале от нескольких месяцев до 25 лет: 24,4 % опрошенных – не имеют стажа; 25,6 % − только практика, 13,3 % − не более 2-х лет, 35,6 % − более 2-х лет; 1,1 % − не работает в образовательном учреждении. Таким образом, среди опрошенных было достаточное количество студентов, преимущественно, обучающихся по заочной форме, обладающих педагогическим стажем.

Кроме общих сведений о респондентах, также были получены данные об их представлениях об обеспечении психологической безопасности в образовательной среде. Ответы респондентов показали, что под психологической безопасностью субъектов образовательной среды 94,4 % респондентов понимают ее как «состояние защищенности личности, обеспечивающее ее целостность как активного социального субъекта и возможности развития в условиях информационного взаимодействия с окружающей средой»; 63,3 % опрошенных считают, что психологическая безопасность – это «психологический комфорт», 13,3 % полагают, что психологическая безопасность – это «возможность удовлетворения потребностей». По итогам анализа ответов сделан вывод о том, что студенты не в полной мере понимают суть психологической безопасности субъектов образовательной среды. Лишь небольшой процент респондентов указывает на понимание необходимости отражения в понятии психологической безопасности в образовательной среде возможности удовлетворения потребностей ребенка и его семьи в образовании, развитии, защищенности.

Кроме того, студентам предлагалось ответить, что, по их мнению, может входить в содержание психологической безопасности в образовательной среде. 85,6 % респондентов включают в него «психологическую безопасность личности», 84,4 %, – «психологический комфорт», 73,3 %, – «психологическую безопасность среды», 45,6 % – «психологическую устойчивость» и 32,2 % – «отсутствие опасности». Анализ полученных результатов дает основание полагать, что в восприятии студентов не в полной мере сформировалось понимание структурно-содержательных характеристик данного понятия. Похожая картина наблюдается с установлением показателей безопасной образовательной среды. В ходе обработки данных было установлено, что 82,2 % респондентов считают таким показателем «психологическую защищенность личности», 58,9 % – «низкий уровень психологического насилия», 88,9 % – «высокий уровень удовлетворенности образовательной средой», 45,6 % – «преобладание диалогической формы субъектов общения» [3, с. 170].

В ходе исследования уделялось внимание вопросу изучения понимания студентами аспектов характеристики психологически безопасной образовательной среды (рис. 1).

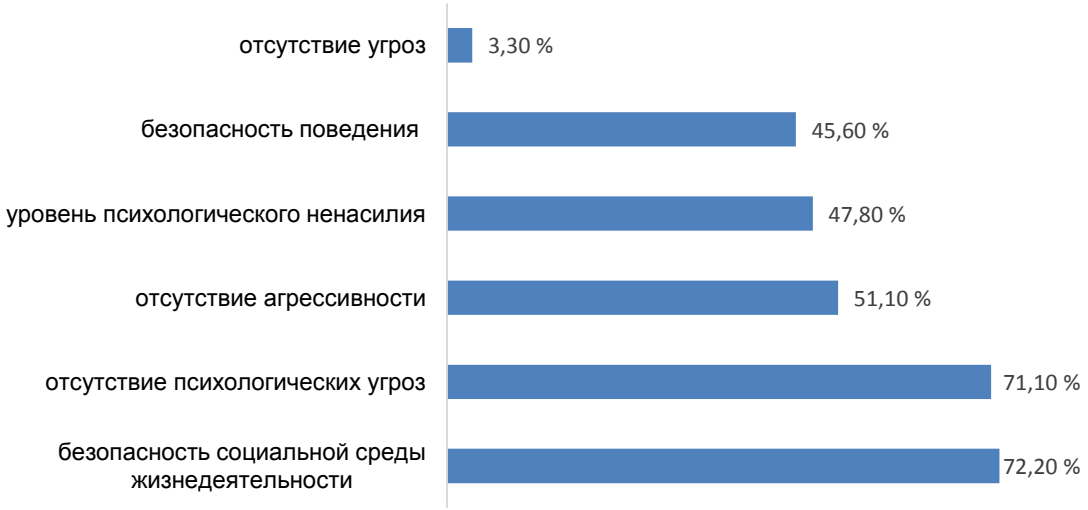


Рис. 1. Представления студентов о психологически безопасной образовательной среде

К аспектам психологических характеристик образовательной среды 72,2 % респондентов отнесли безопасность социальной среды жизнедеятельности человека, 71,1 % – отсутствие психологических угроз, 51,1 % – наличие / отсутствие агрессивности; 47,8 % – уровень психологического насилия / ненасилия; 45,6 % – безопасность поведения человека; 3,3 % – отсутствие угроз. Респонденты недооценивают важность такого аспекта психологических характеристик образовательной среды, как безопасность поведения человека.

Кроме того, важно было установить знание студентов о том, какой специалист, на их взгляд, обеспечивает психологическую безопасность детей с нарушениями речи: 52,9 % респондентов считают, что ее обеспечивает педагог-психолог, 22,4 % полагают, что этим вопросом занимается психологическая служба, 14,1 % студентов уверены, что это учитель-дефектолог и 10,6 % – учитель-логопед. Ответы на этот вопрос показали, что студенты недостаточно осведомлены о содержании и функциях педагогических работников по проблеме обеспечения психологической безопасности обучающихся.

Большинство студентов продемонстрировали осведомленность о способах диагностики индивидуальных особенностей психологической безопасности учащихся с нарушениями речи в образовательной среде учреждения: 88,9 % уверены, что такая диагностика проводится, 8,9 % – о проведении такой диагностики не знают, 2,2 % полагают, что она не проводится.

Проанализировав ответы студентов о мероприятиях, проводимых в образовательных учреждениях для детей с нарушениями речи, связанных с вопросами психологической безопасности, заключили, что они владеют информацией о них: 98,9 % студентов выделяют среди прочих мероприятий по вопросам психологической безопасности индивидуальные занятия, 70 % – консультации

для родителей, 38,9 % – мастер-классы, 38,9 % – собрания, 28,9 % – творческие мероприятия, 1,1 % – конкурсы, концерты, дни здоровья, 1,1 % – реализацию АООП. Большинство студентов (84,7 %) считают, что в образовательных организациях проводятся мероприятия, направленные на обеспечение психологической безопасности детей, 12,9 % – затрудняются ответить, 2,4 % полагают, что не проводятся.

После установления уровня осведомленности студентов о проведении мероприятий, им предлагалось указать формы работы, которые используются в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обеспечения психологической безопасности детей с нарушениями речи по вопросам психологической безопасности (рис. 2).

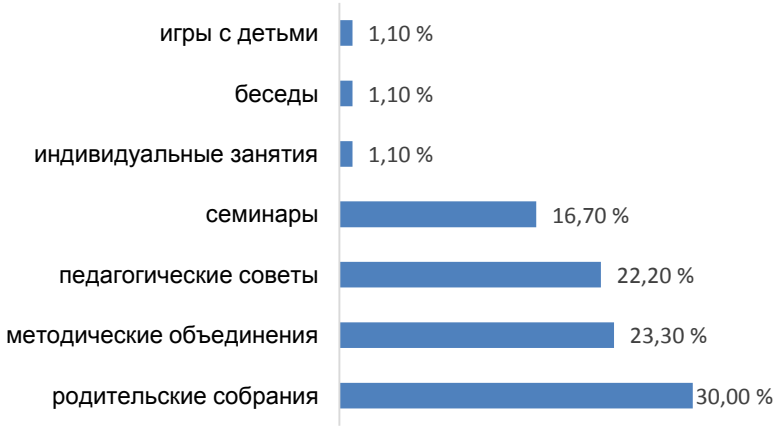


Рис. 2. Представления студентов о формах обеспечения психологической безопасности детей с ОВЗ

Как видно на рисунке, студенты указывают групповые формы работы, лишь незначительная часть усматривает возможность проведения мероприятий непосредственно с участием детей (индивидуальные занятия, беседы, игры для детей). Это может свидетельствовать о недостаточной методической подготовленности студентов к реализации индивидуальных форм психолого-педагогического сопровождения детей.

Для обеспечения психологической безопасности в образовательной среде важным аспектом является диагностика межличностных отношений субъектов образовательной среды коррекционной школы. 48,9 % опрошенных студентов считают, что цель такой диагностики заключается в оценке психологического климата в образовательном учреждении, 31,1 % – видят ее в установлении уровня психологической безопасности образовательного учреждения, 17,8 % – в выявлении возможных угроз психологической безопасности детей, 1,1 % – в выявлении межличностных конфликтов участников образовательного процесса; 1,1 % – респондентов отметили все перечисленные варианты. Необходимо отметить, что студенты продемонстрировали достаточную компетентность в целеполагании.

Г. М. Андреева отмечает, что «психологическая безопасность является значимой не только для межличностного взаимодействия, но и для психологических механизмов функционирования человека» [1, с. 63]. Для того чтобы убедиться в этом, студентам предлагалось отметить степень важности межличностных отношений педагогов для психологической безопасности образовательной среды. Обнаружено, что 91,2 % респондентов считают их очень важными в обеспечении психологической безопасности. Примечательно, что 45,6 % респондентов, имеющих стаж работы в образовательных учреждениях, отмечают частоту совещаний, семинаров, обсуждения на методических объединения – один раз в месяц, 36,7 % – один раз в год. Выявленную регулярность нельзя считать достаточной, так как межличностные взаимодействия в коррекционных школах имеют чрезвычайно важное значение для комплексного психолого-педагогического и дефектологического сопровождения.

Поскольку в образовательной среде часто возникают конфликты, респондентам предлагалось проранжировать их в предлагаемых диадах по частоте встречаемости в образовательном учреждении по шкале Лайкерта (1 – чаще всего, 6 – реже всего) (табл. 1).

Таблица 1

Представления студентов о конфликтогенности образовательной среды (*n* = 90 чел.)

Проранжируйте конфликты по частоте их встречаемости в образовательной среде	**Min**	**Max**	**Me**	**SD**	**Проранжируйте конфликты по значимости для психологической безопасности в образовательной среде**	**Min**	**Max**	**Me**	**SD**
Ребенок – ребенок	1	6	2,48	1,704	Ребенок – ребенок	1	6	2,63	1,70
Ребенок – педагог	1	6	3,29	1,463	Ребенок – педагог	1	6	2,64	1,66
Педагог – педагог	1	6	3,77	1,536	Ребенок – педагог	1	6	3,67	1,53
Педагог – администрация	1	6	3,94	1,539	Педагог – администрация	1	6	3,82	1,47
Педагог – родитель	1	6	3,4	1,498	Педагог – родитель	1	6	3,31	1,46
Родитель – администрация	1	6	3,62	1,598	Родитель – администрация	1	6	3,88	1,75

Студенты наибольшую частоту конфликтов усматривают в диаде педагог – администрация, педагог – педагог, при этом частота оценивается выше средней. На наш взгляд, это может свидетельствовать о недостаточной готовности студентов к конструктивному разрешению межличностных конфликтов в педагогическом коллективе. При этом конфликты в диаде «ребенок – ребенок» они оценивают как более редкие.

Также обращалось внимание на значимости возникновения конфликтов для психологической безопасности образовательной среды в предлагаемых диадах.

Полученные данные показали, что максимальную степень значимости имеют конфликты в диаде «родитель – администрация» и «педагог – администрация», менее значимы для психологической безопасности в образовательной среде конфликты в диаде «педагог – педагог» и «ребенок – педагог», менее значимы диады «ребенок – ребенок» и «педагог – родитель».

Поскольку психологическое благополучие педагога напрямую связано с его психологическим здоровьем и безопасностью образовательной среды, важно было узнать мнение студентов о том, чего конкретно не хватает педагогу для того, чтобы чувствовать себя защищенным в образовательной среде учреждения. Выявлено, что по мнению 68,9 % респондентов педагогу необходима поддержка администрации, 88,9 % – уважительное отношение со стороны родителей, 61,1 % – уважительное отношение со стороны детей, 44,4 % – психологической компетентности, 40 % – специальных условий, 1,1 % – материальной поддержки.

Вместе с тем важно было установить, знают ли студенты о методической работе в образовательных учреждениях по повышению психолого-педагогической компетентности педагогов в области психологической безопасности детей в процессе дефектологического сопровождения. Судя по данным опроса респондентов, имеющих стаж работы в школе, чаще всего проводятся курсы повышения квалификации (55,6 %), конференции (57,8 %) и семинары (76,7 %), собрания (40 %), мастер-классы (30 %). При этом 84,4 % респондентов являлись участниками психологических тренингов или семинаров по обеспечению психологической безопасности детей в образовательной среде коррекционной школы.

Проведенное исследование позволило установить степень осведомленности студентов по вопросам психологической безопасности образовательной среды образовательного учреждения для детей с нарушениями речи и сделать вывод о том, что студенты не в полной мере понимают суть психологической безопасности детей в образовательной среде, что позволяет говорить о необходимости модернизации образовательных программ для формирования у них готовности проектировать образовательную среду, комфортную и безопасную для личностного развития обучающегося на каждом возрастном этапе, для своевременного предупреждения нарушений в развитии и становлении личности, ее аффективной, интеллектуальной и волевой сфер, формирования и поддержания благоприятного социально-психологического климата в коллективе, технологии и способы проектирования безопасной и комфортной образовательной среды.

Список использованных источников

1. Баева, И. А Психологическая безопасность в образовании : монография / И. А. Баева. – Санкт-Петербург, 2002. – 271 с. – Текст : непосредственный.

2. Баева, И. А. Сопровождение психологической безопасности учащихся в образовательной среде / И. А. Баева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 135–141.

3. Гаязова, Л. А. Обеспечение комплексной безопасности образовательной среды и ее психологическое сопровождение / Л. А. Гаязова. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2011. – № 142. – С. 27–33.

4. Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями коммуникации различных категорий : учебное пособие / П. А. Кисляков, В. В. Назаренко, Е. И. Дубровинская, В. Н. Феофанов, А. Г. Удодов, Е. А. Шмелева ; под общей редакцией П. А. Кислякова. – Москва : Издательство Российского государственного социального университета, 2020. – 210 с. – Текст : непосредственный.

5. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / под редакцией И. А. Баевой. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 288 с. – С. 105–118. – Текст : непосредственный.

6. Kislyakov P. A., Shmeleva E. A., Luneva L. F., Rybakova A. I., Feofanov V. N. Social and psychological safety of adolescents with intellectual disabilities in special and inclusive schools of Russia // Journal of Clinical and Diagnostic Research. – 2018. – Т. 12. – № 8. – С. 17–20.

К содержанию

УДК 374
ББК 74.1

ИЗУЧЕНИЕ И АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДЕТСКОМ САДУ

ДРОГИНА ЛИДИЯ ВАЛЕРЬЕВНА
воспитатель
МАДОУ МО «Центр развития ребенка – детский сад № 171
«Алые паруса», г. Краснодар, Россия
luda.kgu@yandex.ru

ТЕНИЩЕВА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА
учитель-логопед
МАДОУ МО «Центр развития ребенка – детский сад № 171
«Алые паруса», г. Краснодар, Россия
lud.zamorina@yandex.ru

СЕМЕНОВА ЛАРИСА АНАТОЛЬЕВНА
воспитатель
МАДОУ МО «Центр развития ребенка – детский сад № 171
«Алые паруса», г. Краснодар, Россия
lud.zamorina@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассказывается о значимости создания педагогических условий по формированию и развитию творческого мышления детей старшего дошкольного возраста в детском саду, возможности оптимизации работы педагогов, поясняются условия и особенности создания педагогических условий, обосновывается актуальность проведения

исследовательской работы. В содержании статьи предлагаются формы и рекомендации к совершенствованию педагогических условий по развитию творческого мышления для достижения положительной динамики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольник, дошкольное образование, педагогические условия, творческое мышление

STUDY AND ANALYSIS OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN KINDERGARTEN

DROGINA LIDIYA VALERYEVNA
educator
of MADOU MO Krasnodar «Child Development Center – kindergarten № 171 «Scarlet sails», Krasnodar, Russia

TENISHCHEVA IRINA VLADIMIROVNA
teacher-speech therapist
MADOU MO Krasnodar «Child Development Center – kindergarten № 171 «Scarlet sails», Krasnodar, Russia

SEMENOVA LARISA ANATOLYEVNA
educator
MADOU MO Krasnodar «Child Development Center – kindergarten № 171 «Scarlet sails», Krasnodar, Russia

ABSTRACT: the article describes the importance of creating pedagogical conditions for the formation and development of creative thinking of older preschool children in kindergarten, the possibility of optimizing the work of teachers, explains the conditions and features of creating pedagogical conditions, substantiates the relevance of research work. The content of the article offers forms and recommendations for improving pedagogical conditions for the development of creative thinking to achieve positive dynamics.

KEY WORDS: preschooler, preschool education, pedagogical conditions, creative thinking

Анализ успешности педагогической деятельности в детском саду – один из важнейших аспектов повышения качества развития и обучения детей. Достижение высокого качества напрямую связано с успешностью детей в школе. Обучение в школе требует от ребенка определенного уровня развития мышления, в том числе творческого, для эффективного освоения образовательной программы. В деятельность детей в старшем дошкольном возрасте и в начальной школе включены элементы логики, планирования, чтения и создания схем, моделирования [5, с. 234]. Формирование психических процессов и свойств личности происходит под влиянием педагогических условий, создаваемых в детском саду. Совершенствуя педагогические условия, мы столкнулись с проблемой значимости и сформированности творческого мышления у старших дошкольников.

Некоторые зарубежные ученые отождествляют творческое мышление с креативностью. Э. П. Торранс утверждал, что фактором, объединяющим креа-

тивность и творческое мышление выступает общая нацеленность на решение проблемы. Творческое мышление рассматривается психологом как нечто естественное, обозначенное потребностью индивида в снятии напряжения, которое появляется в неопределенных или незавершенных ситуациях. Торранс высказал предположение, что существует возможность определить наличие способностей к творчеству, и те условия, которые стимулируют этот процесс [2, с. 204].

Для анализа были выделены следующие педагогические условия развития творческого мышления детей дошкольного возраста:

– предоставление детям самостоятельности в выборе средств и способов решения различных игровых, бытовых, обучающих задач. Ребенок всегда может обратиться за помощью к взрослому, которому важно сохранить интерес и желание ребенка к исполнению деятельности, что обеспечивается не прямыми действиями, а наводящими подсказками;

– поощрение любознательности, инициативности ребенка, уважительное отношение к его вопросам, размышлениям и идеям;

– вовлечение ребенка в деятельность, создание благоприятной атмосферы и системы взаимоотношений, способствующих увеличению мотивации к творческому процессу. Подобная атмосфера будет постепенно и естественно формировать в ребенке творческое мышление;

– обогащение опыта ребенка посредством переживания позитивных эмоций в процессе различных видов деятельности: чтения художественной литературы, обсуждения окружающих предметов и явлений, посещения театров, музеев и т. п. При этом можно ставить перед ребенком определенные задачи, при решении которых он будет развивать не только аналитическое, но и творческое мышление.

– опора на зону ближайшего развития, способствующая стимуляции мыслительных операций, и, соответственно развитию творческого мышления.

Творческое мышление неразрывно связано с творческим воображением. Именно благодаря ему ребенок способен создавать новые образы, совершенно непохожие на те, что прежде хранились в его памяти. Творческое воображение по своей структуре близко к образному мышлению, однако результат творческого воображения часто непредсказуем [1, с. 48].

В работе педагога, направленной на развитие творческого мышления, могут применятся следующие методы:

– выполнение заданий, в которых будут одновременно задействованы сразу несколько видов ощущений, к примеру, зрительные и слуховые (рисунок к музыкальному произведению) и т. п.;

– сочетание разнородных, а порой даже несовместимых элементов в процессе постановки и решения проблемы (так же называемый метод «синектики»);

– метод «мозгового штурма», содержание которого заключается в предложении максимального количества идей решения задачи, не исключая самые фантастические из них. После происходит выбор наилучших решений, исполнимых на практике;

– метод «фокальных объектов», позволяющий увидеть объект с совершенно иной стороны и создать принципиально новое, интересное произведение [6, с. 142].

Перед началом работы педагогов по данной теме было проведено исследование, целью, которого являлось выявление особенностей развития творческого мышления детей старшего дошкольного возраста: исследование процесса образно-логического мышления, умственных операций анализа и обобщения у ребенка по методике «Что здесь лишнее?»; определение уровня сформированности обобщения, как операции логического и творческого мышления по методике «Раздели на группы» (Р. С. Немова) [4, с. 225].

Результаты исследования особенностей развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста (рис. 1) доказали необходимость анализа и корректировки педагогических условий в детском саду.

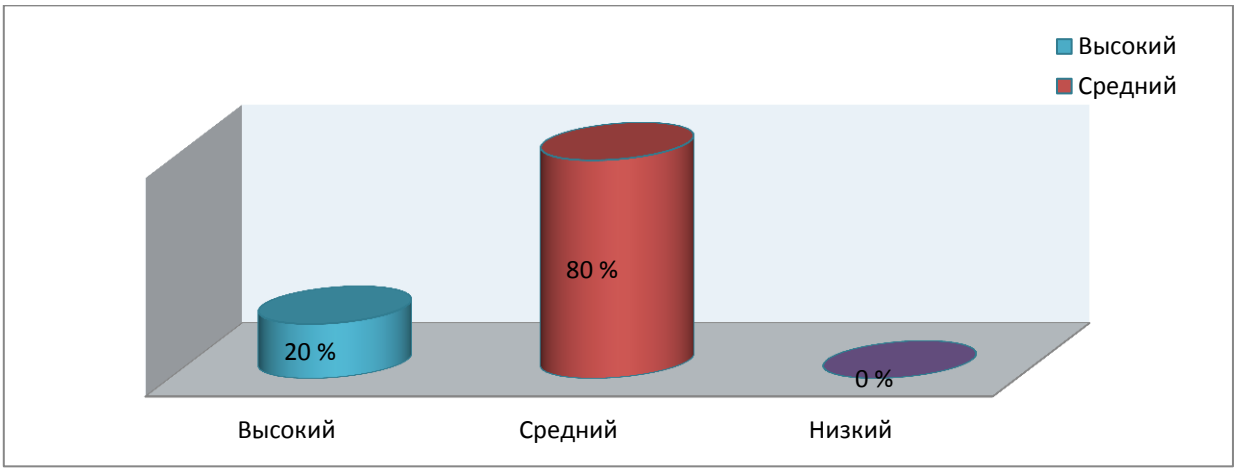


Рис. 1. Соотношение уровней развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста

Таким образом по результатам проведенного исследования отчетливо видно, что высокий уровень развития творческого мышления составляет (20 %) – 7 детей, средний уровень развития творческого мышления (80 %) – 29 детей.

В настоящий момент, в рамках создания условий в детском саду был выявлен ряд нерешенных задач, связанных с феноменом развивающей среды:

– при создании и организации среды педагоги не берут во внимание индивидуальные психофизиологические особенности детей, их интересы, склонности, личностные особенности;

– отсутствует динамика в развитии среды, дети часто оказываются не задействованными в ее изменении и создании;

– тематические «уголки» имеют скорее показательный выставочный характер, при их оснащении не применяются продукты деятельности детей;

– дети не проявляют активность и интерес во взаимодействии со средой, что порой опосредованно введением запретов и ужесточенных требований.

Работа с педагогами по развитию профессиональных компетенций велась с учетом изучения особенностей творческого мышления, предложенных Дж. Гилфордом:

– семантическая гибкость, представляющая собой умение индивида наблюдать за объектом с разных точек зрения;

– образная адаптивная гибкость – способность поменять восприятие объекта, дающая возможность увидеть его скрытые свойства;

– семантическая спонтанная гибкость позволяет производить различные идеи независимо от сложившейся ситуации;

– оригинальность – нечто уникальное, являющееся итогом творческой деятельности.

Кроме того, в качестве характеристик данного вида мышления при подборе творческих заданий и материалов среды рассматривались гибкость, глубина и широта ума, устойчивость и критичность.

К педагогическим особенностям развивающей среды детского сада при анализе отнесли:

– соблюдение санитарно-гигиенических норм, обеспечивающих безопасность и комфорт воспитательного процесса;

– соответствие развивающей среды образовательной программе, реализуемой в ДОУ;

– учет психофизиологических и личностных особенностей дошкольника;

– создание условий для самостоятельной деятельности ребенка;

– расположение предметов и оборудования в доступных ребенку местах;

– обеспечение эмоциональной насыщенности и благополучия в процессе освоения предметно-развивающей среды.

Используемые педагогом материалы должны обеспечивать психологический комфорт и безопасность ребенка, и обладать такими качествами как многофункциональность, эстетическая направленность, а также дидактическая ценность [3, с. 16].

Изучение педагогических условий развития творческого мышления детей старшего дошкольного возраста в детском саду побудило педагогов к развитию собственных компетенций и модернизации развивающей среды.

Список использованных источников

1. Воронова, В. Я. Творческие игры старших дошкольников / В. Я. Воронова. – Москва : Просвещение, 2004. – 190 с. – Текст : непосредственный.

2. Истратова, О. Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет: психологический практикум / О. Н. Истратова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 317 с. – Текст : непосредственный.

3. Марецкая, Н. И. Предметно-пространственная среда в ДОУ как стимул интеллектуального, художественного и творческого развития дошкольника / Н. И. Марецкая. – Москва : Гном-Пресс, 2015. – Текст : непосредственный.

4. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. – Москва, 2007. – 554 с. – Текст : непосредственный.

5. Самоходкина, Л. Г. Понимание педагогической деятельности: сущность понятий «эффективность» и «результативность» / Л. Г. Самоходкина. – Текст : непосредственный //

Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методология инновационных направлений физкультурного воспитания детей дошкольного возраста»: материалы конференции. − Краснодар, 2020. − С. 234–235.

6. Самоходкина, Л. Г. Особенности содержания профессиональных компетенций педагогов при работе с детьми старшего дошкольного возраста / Л. Г. Самоходкина, Т. Ю. Бредун. – Текст : непосредственный // Физическая культура и спорт. Олимпийское образование: материалы международной научно-практической конференции. − Краснодар, 2020. − С. 142–143.

К содержанию

УДК 374
ББК 74.1

КУБИКИ ИСТОРИЙ, ИЛИ СТОРИТЕЛЛИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ЕЛИСТРАТОВА ЛЮБОВЬ БОРИСОВНА
воспитатель
МАДОУ МО «Центр развития-детский сад № 171
«Алые паруса», г. Краснодар, Россия
elistratova12092014@mail.ru

БИЛИВИТИНА ЕКАТЕРИНА ПЕТРОВНА
воспитатель
МАДОУ МО «Центр развития-детский сад № 171
«Алые паруса», г. Краснодар, Россия

АННОТАЦИЯ: авторами рассказывается о педагогической технологии – Сторителлинг и одной из ее техник игру «Кубики историй», которая направлена на разрешение педагогических вопросов воспитания, развития и обучения детей дошкольного возраста.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сторителлинг, кубики историй, дошкольники, жанр рассказа, коммуникативные способности, развитие связной речи

STORY CUBE, OR STORITELLING AS A MEANS OF DEVELOPING CONNECTED SPEECH IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

ELISTRATOVA LUBOV BORISOVNA
educator
MADOU MO «Development Center – Kindergarten No. 171
«Scarlet Sails», Krasnodar

BILIVITINA EKATERINA PETROVNA
educator
MADOU MO «Development Center – Kindergarten No. 171
«Scarlet Sails», Krasnodar

ABSTRACT: the authors talk about the pedagogical technology - Storytelling and one of its techniques, the game "Stories Cubes", which is aimed at resolving pedagogical issues of upbringing, development and education of preschool children.

KEY WORDS: storytelling, story cubes, preschoolers, storytelling genre, communication skills, development of coherent speech

Старший дошкольный возраст, являясь важнейшим этапом в развитии личности ребенка, связан с большим количеством проблемных вопросов, встающих перед родителями и воспитателями.

На первом плане у родителей и воспитателей готовность ребенка к школе. К концу дошкольного возраста у детей должны сформироваться основные психологические новообразования, важнейшими из которых являются образное мышление и зачатки логического мышления, воображение, появление учебных мотивов. Важное значение в плане психического развития принадлежит речи. Развитие речи напрямую связано с личностным развитием. Достижения и успехи ребенка в различных видах деятельности, в различных сферах взаимодействия, общения тоже основываются на развитой речи. Особо необходимо подчеркнуть, что речь тесно связана с мышлением ребенка. Причем эта связь взаимная. Как правило, процесс обучения в школе связан в основном с вербальной составляющей речи. Поэтому развитая речь дошкольника – это важнейшая способность, влияющая на эффективность деятельности, которой занимается ребенок.

В педагогическую практику дошкольного образования активно внедряются развивающие технологии, направленные, прежде всего, на развитие основных новообразований детей. Развитие речи детей – одно из актуальных и востребованных направлений работы любого дошкольного образовательного учреждения.

В последние годы в ДОУ активно применяется такая технология развития детей, как сторителлинг. Можно сказать, что сторителлинг – это активный метод развития личности ребенка и прежде всего развития познавательных интересов, когнитивных процессов, речи.

Так, например, одно дело прочитать детям сказку по книге, и другое дело, эту же сказку рассказать своими словами. Разница большая, дети с большим интересом и вниманием будут воспринимать импровизированные истории.

Техника сторителлинга очень многогранна и преследует много целей, которые решают развивающие, обучающие и воспитательные задачи.

Кратко рассмотрим виды сторителлинга, которые можно применять на занятиях с детьми старшего дошкольного возраста с целью развития речи и творческих способностей.

Во-первых, сторителлинг как педагогическая технология, основывающаяся на реальных ситуациях. Детям предлагается решать жизненные ситуации, в процессе чего формируются соответствующие знания, умения и навыки,

Другой вид данной технологии строится на основе повествования. Детям предоставляется определенная информация, основной целью которой является повышения интереса к теме (проблеме).

Третий вид технологии основан на сценарии. Когда имеется определенный сценарий, а дошкольники становятся частью этой истории. В зависимости от того как они будут взаимодействовать, какие будут принимать решения, будут и различные результаты. Эта технология может применяться для закрепления пройденного материала, для более прочного усвоения полученных знаний.

Еще один вид данной педагогической технологии опирается на проблемные ситуации. Данный метод представляет собой поиск способа решения определенной проблемы (с помощью взрослого) и развивает, прежде всего самостоятельное творческое мышление. Технология учит детей использовать полученные знаний на практике.

Технология сторителлинга позволяет сделать процесс обучения более привлекательным и интересным для ребенка, направляет внимание и восприятие на выделение наиболее важных и сущностных характеристик явлений и предметов. Дети легко запоминают сюжеты, благодаря положительным эмоциям и интересу.

Эту технологию можно применять как метод проектной деятельности. Дошкольник легче, быстрее и прочнее запоминает информацию (материал) представленный в виде «образной» и интересной истории. Благодаря возникающим эмоциям этот материал на долго сохраняется в долговременной памяти [2, с. 515–518].

Мы предлагаем для развития речи у детей старшего дошкольного возраста игру «Кубики историй», которая широко применяется в педагогической практике.

В первые данная технология «Storycubes» (переводится как «Кубики историй») появилась в зарубежных странах в начале 2000-х годов, разработчик Рори О’Коннор.

Основу метода составляют шестигранные кубики, на каждой грани – рисунок. Шесть граней – шесть рисунков. С помощью данного метода у взрослых можно развивать творческое мышление и воображение, а у детей – когнитивные процессы [8].

Набор состоит из 9 кубиков (соответственно 54 картинки), благодаря которым можно проявлять безграничные просторы фантазии.

Взяв за основу оригинальную версию игры, мы сконструировали свои кубики. Игра у нас получилась интересная и эффективная, хотя средств на ее реализацию потребовалось совсем немного, использовать ее можно с детьми дошкольного возраста, как на специальных занятиях, так и в свободное время, причем не требуется никаких специальных, оборудованных условий [5].

Для создания данной игры потребуются простые деревянные или пластмассовые кубики (ножницы, клей и картинки). Мы подобрали яркие предметные и сюжетные картинки, напечатали на фотобумаге и обклеили ими грани кубиков. Кубики могут быть тематическими – сказки, динозавры, путешествия, герои и прочее, цветными и черно-белыми.

После этого для эстетики сделали красочную коробочку. Так получилась замечательная и увлекательная игра для детей [6].

В отличие от «фирменной» игры, свои кубики мы решили сконструировать согласно образовательной программе.

Наш вариант игры содержит 12 кубиков (соответственно 72 картинки), благодаря которым можно воображать и фантазировать, а новая грань, новый рисунок может менять полет фантазии. Правила игры доступны и понятны детям-дошкольникам.

Так как не у всех детей на достаточном уровне развиты коммуникативные способности, ребятам сложно было придумать развитие сюжетной линии, даже с опорой на кубики. Поэтому нужно упростить задачу: начать с совместного составления историй. Например, первый кубик бросает ребенок, а следующий – воспитатель, и так по очереди. Таким образом, появится возможность исправлять и повлиять на сюжетную линию в нужном, для педагога направлении. Как же играют дети самостоятельно: первый ребенок берет из волшебной коробочки кубик, бросает его, и в зависимости от картинки, которая ему выпала, начинает рассказывать начало истории со слов «Однажды…» Затем второй ребенок достает и бросает кубик и продолжает, не теряя мысль рассказа или сказки и так далее.

Изображения или картинки на кубиках должны подсказать ребенку сюжет истории: кто? где? что? когда? - здесь у Вас огромные возможности для полета фантазии! Возможно использовать вот такие варианты:

1) кто? персонажи (или группы персонажей), птицы, животные, предметы, сказочные герои…

2) где? дом, лес, поле, замок, остров, город…

3) что делать? есть, ходить, читать, увидеть, рисовать, ссориться, готовить, говорить…

4) когда? утро, день, вечер, ночь…

Дети довольно быстро учатся. Уже после нескольких игр они смогут составлять небольшие истории, понимать, как толковать и связывать картинки в единую историю, как начинать ее и заканчивать.

Чем больше применять эту технологию в своей практике, тем больше она вас будет заинтересовывать. Эта игра развивает воображение и, главное, эта игра отлично развивает речь. В ней никогда нет проигравших или победителей, ведь смысл игры не в состязании игроков, а в творческом самовыражении каждого участника, сочинении интересной истории на основе выпавшей последовательности картинок на кубиках [3, с. 136–138].

Игру «Кубики историй» можно использовать во всех видах деятельности. Например, на продуктивные виды деятельности к нам приходят разные герои, про которых придумываем истории и создаем реальный продукт, в котором представление о предмете, явлении, ситуации получает материальное воплощение в рисунке, объемном изображении, конструкции.

Занятия, связанные с познанием окружающего мира, часто оборачиваются в различные путешествия, посещения «острова волшебных предметов», экскурсии и необычные выставки.

На прогулках наши дети стали придумывать истории обо всем, что увидели, например, про лист дуба, березу, машинку, синицу и даже метлу.

Сейчас дети могут самостоятельно придумывать истории в любом месте и в любое время, они могут сами выбрать жанр рассказа (фантастика, детектив или смешная история), сюжет и главного героя.

Во время этого процесса проходит воспитание качеств личности – общительность, вежливость, приветливость, гуманное отношение к живому, патриотизм и уважение к старшим.

В целом техника «Сторителлинга», которая лежит в основе игры «Кубики историй», открывает уникальную возможность для развития коммуникативной компетенции детей, облегчает запоминание сюжета, а в процессе рассуждения – эффективна. Импровизированные рассказы вызывают наибольший интерес у детей, обогащается фантазия, развивается логика [4, 192 с.]. Каждый ребенок, рассказывая свои придуманные и импровизированные истории, опирается на свой жизненный опыт, при этом присваивает героям историй свои эмоции, чувства, мечты, страхи.

Игра «Кубики историй» способствовала обогащению активного словаря, развитию речи и психических процессов. Каждый ребенок научился рассказывать истории с позиции своего жизненного опыта. Застенчивые дети раскрепостились, робкие – стали смелыми, молчаливые – разговорились. У детей повысился интерес к рассказам, сказкам, к художественной литературе в целом, потому что сочинять истории – для них стало очень увлекательно! [7]

Игра «Кубики историй» – это замечательный метод презентования любого программного материала для детей.

Список использованных источников

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Путь к волшебству / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1998. – 355 с. – Текст : непосредственный.

2. Пастернак, Н. Сказки нужны ребенку как воздух / Н. Пастернак. – Текст : непосредственный // Дошкольное образование. – 2008. – № 8. – С. 23–35.

3. Русакова А. С. Ключи к детской душе. Как рассказывать и сочинять истории и сказки / А. С. Русакова. – Москва : Обруч, 2015. – 192 с. – Текст : непосредственный.

4. Симмонс, А. Сторителлинг. Как использовать силу историй / А. Симмонс. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 177 с. – Текст : непосредственный.

5. Ульянова, И. А. Применение технологии сторителлинга для коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста на логопедических занятиях / И. А. Ульянова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 9.1 (247.1). – С. 136–138.

6. Федорова С. В. Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста / С. В. Федорова, А. А. Барчева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 16. – С. 515–518.

7. Интернет источник: http://pharmedu.ru/storitelling-effektivnyj-variant-neformalnogo-obucheniya/

8. Интернет источник: http://nataliigromaster.blogspot.com/2013/07/blog-post_11.html

К содержанию

УДК 374
ББК 74.1

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

ЖИЛЯЕВА КРИСТИНА АНДРЕЕВНА
преподаватель
кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В. М. Шукшина», г. Бийск, Россия
kristina.balabanova.96@bk.ru

ЛОПАТИНА АНАСТАСИЯ ОЛЕГОВНА
преподаватель кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В. М. Шукшина», г. Бийск, Россия
Nastya24722842@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: статья посвящена проблеме формирования духовно– нравственных и патриотических ценностей обучающихся; показана актуальность патриотического воспитания молодежи в современных условиях; описаны особенности управления патриотическим становлением студентов вуза

КЛЮЧИВЫЕ СЛОВА: молодежь, ценностные ориентации, формирование гражданственности и патриотизма

PROCESS CONTROL CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS

ZHILYAEVA KRISTINA ANDREEVNA
teacher the pedagogy and psychology
Altai State Humanitarian Pedagogical University
named after V. M. Shukshin, Biysk, Russia

LOPATINA ANASTASYA OLEGOVNA
teacher the pedagogy and psychology
Altai State Humanitarian Pedagogical University
named after V. M. Shukshin, Biysk, Russia

ABSTRACT: patriotic education of youth is one of the main issues in the development of Russia. This is evidenced by regulatory documents. An analysis of the pedagogical literature shows that the issue of patriotic education has constantly received attention both in theory and in practice. Currently, in educational policy, patriotic education is a priority.

KEY WORDS: patriotism, patriotic education, resource, citizenship

Процесс формирования личности можно представить, как процесс усвоения человеком социальных норм, ценностей, установок, правил поведения и пр. в том или ином обществе (культуре). Маленький ребенок не владеет социаль-

ными нормами, не обладает какими-либо личностными качествами и его поведение обусловлено врожденной программой, регулируется непосредственными побуждениями. Для того чтобы ребенок-индивид «превратился» в личность с определенными социальными качествами и социально одобряемыми моделями поведения, необходима системная, целенаправленная длительная воспитательная работа, усилия по привитию социальных норм и воспитанию конкретных качеств.

Патриотическое воспитание молодежи – одно из основных направлений государственной политики и главнейшая задача образовательной практики.

Важными составляющими гражданско-патриотического воспитания являются духовно-нравственное, историко-краеведческое, правовое воспитание. Гражданско-патриотическое воспитание в вузах опирается на государственные программы «Патриотического воспитания граждан Российской Федерации» и воспитательные программы, разрабатываемые самими образовательными учреждениями высшего образования.

Анализ педагогической литературы свидетельствует о том, что вопросу гражданско-патриотического воспитания неизменно уделялось внимание как в теории, так и в практике. В настоящий момент в образовательной политике патриотическое воспитание является наиважнейшим направлением, в университетах целенаправленно осуществляется процесс становления гражданской позиции личности обучающихся на базе духовно–моральных ценностей. Гражданское, патриотическое, нравственное, духовное воспитание подрастающего поколения определяет и развитие, и обороноспособность и «могущество» нашей страны: сохранение истории и культуры, государственного и духовного единства. Но понижение воспитательного потенциала высшей школы повлекло деградацию патриотического сознания у существенного числа молодежи, уменьшение личностной мотивированности к формированию патриотичных качеств, необходимых патриоту своей страны. Особое внимание вызывает тот феномен, что в их помыслах проявляются такие отрицательные факты, как конформизм, пассивность в отношении безнравственных поступков, проявление цинизма.

Это позволяет иначе посмотреть на формирование определений «патриотизм», «патриотическое воспитание», которые выступают основной концепцией парадигмы толерантности, духовности, межэтнических отношений, уважения к старшим, преданности родному краю, решительности нести личностную обязанность за судьбу своей страны [4, с. 14]. В современных условиях становится приоритетным процесс воспитания студентов. Для подготовки к самостоятельной жизни необходимо мотивировать и стимулировать, формировать инициативность, самостоятельность, ответственность, креативный потенциал.

В студенческом возрасте ведущим видом деятельности является учебно-профессиональная деятельность, которой отводится важная роль.

В образовательной практике университетов имеются большие резервы в рамках аудиторной и вне аудиторной деятельности для воспитания гражданских и патриотических качеств и чувств, гражданской идентичности.

Большие резервы для формирование патриотических качеств имеет внеаудиторная деятельность (встречи с участниками ВОВ и ветеранами боевых дей-

ствий, участие в деятельности отрядов «Поиск», посещение музеев, памятных мест и др.).

Воспитанию патриотизма у молодежи как идее и движущей силе в любом государстве уделяется особое внимание. Сущность, содержание и направленность патриотизма определяются прежде всего духовно-нравственными ценностями общества, его историческими тенденциями развития. [5].

Однако за последние несколько десятков лет можно наблюдать снижение внимания к этой деятельности.

В ряде исследований отмечается, что ценностная сфера молодых людей претерпела изменения, по отношению к той ситуации которую мы наблюдали в Советском Союзе. Если в советское время 60–80-е гг. прошлого века значимость рабочих профессий была очень высока и их выбирали 70 % молодых людей, то сегодня ситуация в обществе другая. Сегодня быть квалифицированным рабочим (даже с высокой зарплатой) «не модно».

Снижение внимания к трудовому и нравственному воспитанию, большое внимание в СМИ рекламе «легких денег», привело к тому, что идеал честного, ответственного труженика сейчас не в почете. Произошла подмена понятия «герой труда» понятием «идол потребления» («блогер», «модель», «представитель шоу бизнеса» и т. п.). Сегодня рабочие профессии находятся на 4-м месте у молодых людей.

Наша страна является многонациональным государством. Поэтому государственная политика в сфере воспитания подрастающего поколения требует очень высокого духовно-нравственного и профессионального развития самих преподавателей-воспитателей. Особая роль в этом плане принадлежит повышению психолого-педагогической подготовки будущих педагогов.

Сегодня перед преподавателями вузов стоят сложные и актуальные задачи, связанные с воспитанием гражданских, патриотических, нравственных качеств у обучающихся. Важной задачей патриотического воспитания является формирование готовности молодежи к патриотическим действиям: занятия в военно-спортивных клубах, нравственное и физическое развитие (и саморазвитие), желание служить в Российской армии, формирование инновационного мышления. У нового поколения необходимо формировать чувство долга, ответственности, желания профессионального роста, развития и совершенствования. Студент должен понимать и осознавать важность гражданско-патриотического воспитания.

Участие юношей и девушек в различных видах деятельности – эффективное условие осуществления программы гражданско-патриотического воспитания. Хорошо известно, что психические свойства формируются в деятельности. Конкретные качества личности, первоначально появляются в специально созданных ситуациях воспитательного воздействия, затем интериоризируются, превращаясь в индивидуально-психологические особенности личности.

Эффективной технологией формирования патриотизма является использование комплексного подхода. Используя методы и формы обучения педагогической практики и возможности внеаудиторной деятельности, сотрудничество разных кафедр, привитие навыков и умений правовых знаний, участие в

реализации патриотических проектов, активное участие в общественной деятельности, волонтерская деятельность и др.

Управление процессом патриотического становления студентов неразрывно связанно с формированием соответствующей мотивации и моделей поведения. Эффективность управления воспитательным процессом зависит от формирования мотивов, создания соответствующей адаптивной воспитательной среды, организованного процесса творческого развития, позволяющего воспитать человека – созидателя, гражданина. Гражданское становление студентов будет эффективно при использовании деятельностной модели управления: сотрудничество студентов и их родителей, педагогов государственных, ветеранских, творческих и других организаций. Становится необходимым совершенствование работы по патриотическому воспитанию студентов: поиск моделей форм и методов работы со студентами.

Управление патриотическим становлением студентов позволяет спрогнозировать результат использования современных подходов для формирования соответствующих качеств личности.

Важным направлением в формировании личности патриота является кадровая политика, позволяющая соединить опыт современных педагогических технологий управления патриотическим воспитанием студентов.

В патриотическом воспитании необходимо особо выделять работу по формированию системы соответствующих знаний, развитию самостоятельного, независимого мышления, учить принимать осмысленные и самостоятельные решения и заботиться о благосостояния каждой семьи, народа и страны в целом.

Важная роль в процессе воспитания отводится формированию волевых качеств, произвольности. Занятие какой-то деятельностью, совершение конкретных поступков требуют целенаправленности, осознанности и управления своими действиями, приложения усилий для преодоления различных барьеров и препятствий.

Для повышения эффективности процесса патриотического воспитания необходима модернизация процесса управления образовательной организацией.

Необходимо обратить внимание на повышение рефлексивных составляющих в процессе управления, развитие сотрудничества, сотворчества, применение разнообразных форм развития инициативы, самоуправления. Используя интеграционно – деятельностный метод в управлении процессом воспитания патриотизма студентов, необходимо усиление воспитательно–образовательного потенциала гуманитарных дисциплин, что позволит формировать у обучающихся гражданскую и нравственную позицию. Для патриотического воспитания молодежи необходимо единое, согласованное управление со стороны педагогов-профессионалов, государства и общества. В концептуальных подходах и задачах, связанных с управленческой деятельностью руководителей учреждений, необходимо акцентировать внимание на способности к принятию самостоятельных решений, ориентированность на самопознание и самоорганизацию в социально-профессиональных ситуациях. Формирование становления патриотизма студентов может достичь положительных результатов через активную позицию при осуществлении профессиональной деятельности, передачи опыта

и знаний в решении нравственных, духовных, экономических и социальных проблем. Эффективность воспитательных воздействий по формированию гражданских и патриотических качеств должна контролироваться [2, с. 9].

Таким образом, формирование у молодого поколения общественно значимых патриотических качеств и мировоззренческих систем необходимо реализовывать на всех этапах обучения, через углубление изучения блока гуманитарных дисциплин, при активном участии в деятельности общественных организаций патриотической направленности. Патриотическое воспитание в университете необходимо проводить системно, затрагивая абсолютно все сферы жизни молодежи.

Список использованных источников

1. Баранчук, Н. А. Идея патриотизма в системе воспитания подрастающего поколения : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Краснодарский край, с. Сукко; Всероссийский детский центр «Смена», 16–18 апреля 2019 г.) / Н. А. Баранчук. – Пенза : Издательство Пензенского государственного университета, 2019. – 260.
2. Бурлакова, И. И. Патриотическое воспитание: от теории к практике / И. И. Бурлакова. – Текст : непосредственный // Заместитель директора школы по воспитательной работе. Управление воспитательным процессом в школе. – 2015. – № 6 – С. 3–82.
3. Вырщиков, А. Н. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе : монография / А. Н. Вырщиков, А. Н. Кусмарцев. – Волгоград : Авторское перо. – 2006 – 172 с.
4. Елкин С. М. О содержании понятий «Патриотизм» и «Патриотическое воспитание» / С. М. Елкин, А. А. Косова. – Текст : электронный // Вестник Новгородского государственного университета. – 2017. – № 1 (99). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-soderzhanii-ponyatiy-patriotizm-i-patrioticheskoe-vospitanie (дата обращения: 28.02.2022).
5. Мокрецова, Л. А. Гражданская идентичность и формирование патриотизма: концептуальные основы / Л. А. Мокрецова, О. В. Попова, Е. Б. Манузина, Е. Г. Новолодская. – Текст : электронный // Гуманизация образования. – 2021. – № 4. – С. 42–55. – URL: http://www2.bigpi.biysk.ru/nir2016/file/kpip_27_11_2021_01_40_27.pdf (дата обращения: 28.02.2022).

К содержанию

УДК 37.2
ББК 74.1

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ НОВОСИБИРСКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ № 17

ЗАЛАНСКАЯ ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА
магистр, воспитатель высшей квалификационной категории
Муниципального бюджетного образовательного учреждения
«Новосибирская классическая гимназия № 17» (Дошкольное отделение),
г. Новосибирск, Россия
irinazalanskaya@gmail.com

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается организация методической работы в дошкольной образовательной организации, присоединенной к общеобразовательной школе. Рассматриваются ключевые составляющие работы педагогического коллектива, вариативность образовательной деятельности, а также комплексная оценка качества дошкольного образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагог, дошкольная образовательная организация, методическая работа, профессиональная деятельность

ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN THE PRESCHOOL DEPARTMENT OF NOVOSIBIRSK CLASSICAL GYMNASIUM No. 17

ZALANSKAYA IRINA ALEKSANDROVNA
Master, teacher of the highest qualification category
Municipal budgetary educational institution
«Novosibirsk classical gymnasium № 17» (Preschool department),
Novosibirsk, Russia

ABSTRACT: the article deals with the organization of methodological work in a preschool educational organization affiliated with a general education school. The key components of the work of the teaching staff, the variability of educational activities, as well as a comprehensive assessment of the quality of preschool education are considered.

KEY WORDS: teacher, preschool educational organization, methodical work, professional activity

Развитие современного общества требует особых способов подготовки педагогических кадров нового поколения. Формирование методической работы в дошкольных образовательных учреждениях также требует изменений. Появляются новые, все более требовательные характеристики качества труда педагогов дошкольного образования. Человек, который легко приспосабливается ко всем изменениям, имеет большой шанс на успешную профессиональную деятельность.

По мнению К. Ю. Белой, «методическая работа в ДОУ – это часть системы непрерывного образования педагогов. Специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный на повышение компетентности и профессионального мастерства каждого педагога. Методическая работа в ДОУ осуществляется в течение учебного года и органично соединяется с повседневной практикой педагогов» [1].

Методическая работа – это целостная система мер, основанная на достижениях науки и практики, направленная на развитие кадрового потенциала, на повышение качества и эффективности образовательного процесса [2].

Реальная помощь педагогам – вот главная задача методической работы.

19 ноября 2015 года в Ленинском районе города Новосибирска открылся новый детский сад – Дошкольное отделение Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Новосибирская классическая гимназия № 17».

Дошкольное отделение стало новым импульсом для развития учреждения.

19 ноября 2015 года в Ленинском районе города Новосибирска открылся новый детский сад – Дошкольное отделение Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Новосибирская классическая гимназия № 17».

Дошкольное отделение стало новым импульсом для развития учреждения.

В ноябре 2020 года на базе гимназии открылся первый в Новосибирской области Центр цифрового образования «IT-куб».

Дошкольное отделение рассчитано на 11 групп наполняемостью групп 25–35 человек. Помещения оборудованы с учетом гигиенических и педагогических требований.

Помимо групповых помещений в здании расположены: музыкальный и физкультурный залы, 2 методических кабинета, кабинет педагога-психолога, кабинет логопеда, сенсорная комната, изостудия, студия робототехники, медицинский блок, прачечная, пищевой блок, кладовые и складские помещения.

На территории детского сада расположены две спортивные площадки, теплица, оборудована площадка по изучению правил дорожного движения.

В дошкольном отделении сформирован грамотный творческий педагогический коллектив. Структура управления представлена на рисунке 1.

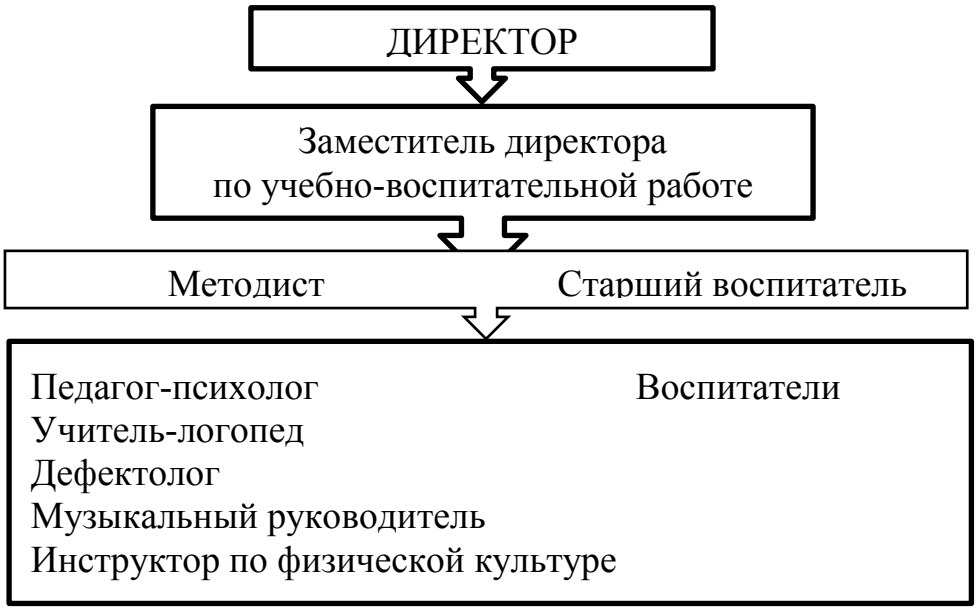


Рис. 1. Структура управления педагогическими кадрами
в Дошкольном отделении МБОУ «Новосибирская классическая гимназия № 17»

Управление Дошкольным отделением осуществляется директором гимназии. Большинство (70 %) педагогов имеют высшее образование. Большую часть педагогического коллектива составляют воспитатели, имеющие стаж работы от 3 до 14 лет. Особое внимание уделяется повышению квалификации и аттестации педагогических работников. На рисунке 2 представлены действующие квалификационные категории в Дошкольном отделении по состоянию на февраль 2022 года.

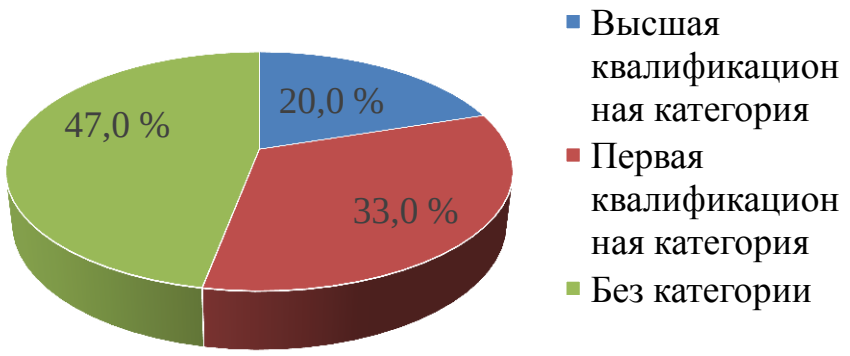


Рис. 2. Квалификация педагогов на февраль 2022 года

Формирование профессиональной компетенции педагогов заключается в выявлении и развитии у них профессионально-значимых личностных качеств, без которых невозможно становление никакого профессионала, несмотря на любые знания и опыт [4]. Профессионализм рассматривается как одна из главных компетенций, вместе с ней большое внимание уделяется морально-нравственным качествам педагога. О. А. Соломеникова трактует понятие «педагогическая компетентность» в качестве совокупности профессионально обоснованных требований к педагогу [3, с. 46].

Ключевой составляющей методической работы в нашем Дошкольном отделении является стимулирование педагогов к самостоятельному получению и наработке новых знаний и умений и использование их в своей профессиональной деятельности.

Ключевой фигурой в достижении образовательных результатов является педагог. Одним из ожидаемых внешних эффектов от реализации методического сопровождения педагогов является вовлечение их в национальную систему профессионального роста педагогических работников. Вся деятельность должна способствовать созданию в образовательной среде точек роста для профессионального и карьерного лифта педагогов, формированию эффективной системы непрерывного профессионально-личностного саморазвития педагогов на основе принципиально новых организационных и содержательных подходов в первую очередь к системе повышения квалификации педагогических работников.

Вариативность остается одним из главных условий в развитии методического обеспечения системы дошкольного образования [5]. В части, формируемой участниками образовательного процесса, наше Дошкольное отделение реализует семь авторских парциальных программ: «Я – россиянин», «Слышу, вижу, говорю», «Смарт-технологии для дошкольника», «Математика в твоей голове», «Сибирское кружево», «Одаренный ребенок», «Здоровый ребенок».

Целевые ориентиры программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требова-

ний к условиям реализации Программы настоящие целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

В нашем Дошкольном отделении используется комплексный подход к реализации оценки качества дошкольного образования на трех уровнях:

1. На уровне Дошкольного отделения (внутренняя и внешняя).
2. На уровне муниципалитета.
3. На уровне региона.

На уровне Дошкольного отделения разработано Положение «О внутренней системе оценки качества образования Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Новосибирская классическая гимназия № 17» (Дошкольное отделение)», которое направлено на оценку условий и качества образовательного процесса в течение учебного года, а также психолого-педагогическую диагностику в начале и конце учебного года.

Качество содержания образовательной деятельности и организации образовательного процесса по итогам внешней экспертизы.

В 2015 году получена бессрочная лицензия на осуществление образовательной деятельности. Ежегодно проводятся аттестации педагогических работников с целью установления квалификационных категорий. Информационная доступность реализуется посредством работы официального сайта гимназии и аккаунтах в социальных сетях:

1. Официальный сайт МБОУ «Новосибирская классическая гимназия № 17» http://17classgim.ru/. В меню сайта расположена полная информация о деятельности учреждения. Во вкладке «другие разделы сайта» имеется ссылка на страницы Дошкольного отделения.

2. В социальной сети Instagram создан аккаунт Дошкольного отделения https://www.instagram.com/detsadgym_17/. Темы публикаций настроены преимущественно на родителей воспитанников, так как они являются основной целевой аудиторией аккаунта.

3. В YouTube создан канал Дошкольного отделения https://www.youtube.com/channel/UCGYFqoecE23_0wsa32I2QGA. На канале размещаются видеоролики о жизни дошкольников в стенах Дошкольного отделения, традиционных мероприятиях и самых ярких событиях. В период пандемии в мае 2020 года педагогами Дошкольного отделения было принято решение провести выпускной в режиме online https://www.youtube.com/watch?v=_6JkZa7wAdU. Родителями и коллегами из разных городов России была высоко оценена проделанная работа коллектива.

4. В Telegram канале создана группа Дошкольного отделения https://t.me/+VU0HQCMWZ1hlZDFi. Полностью дублирует новостной контент с Instagram.

5. Многие педагоги по своему желанию используют и другие социальные сети такие, как Whats App, В Контакте и др.

На уровне независимой оценки качества дошкольного образования в 2017–2018 годах гимназия совместно с Дошкольным отделением являлась Консалтинговым центром по проекту внедрения системы качества в образователь-

ных учреждениях Новосибирской области по направлению «Нормативно-правовое регулирование деятельности образовательных комплексов на основе принципов (положений) управления качеством: присоединение ДОУ к школе». Результатом участия в проекте являются методические рекомендации для создания нормативно-правовой документации образовательного комплекса.

С 2018 года Дошкольное отделение является участником районных и городских сетевых инновационных площадок по темам: «Совершенствование системы оценивания как ресурс повышения качества образования» (2018–2019 учебный год), «Сетевое взаимодействие дошкольных образовательных организаций как ресурс повышения кадрового потенциала» (2019–2020 учебный год), «Сбережение здоровья дошкольников: от идеи к результату» (2020–2021 учебный год).

На уровне муниципалитета Дошкольное отделение дважды участвовало в конкурсном отборе Минобрнауки.

В 2017 году наше Дошкольное отделение прошло конкурсный отбор муниципальных образовательных организаций, расположенных на территории Новосибирской области, реализующих часть образовательной программы дошкольного образования, формируемую участниками образовательных отношений, в двух-трех образовательных областях (Приказ Минобрнауки НСО № 2123 от 08.09.2017 г. «Об итогах конкурсного отбора муниципальных образовательных организаций, расположенных на территории НСО, реализующих часть образовательной программы дошкольного образования, формируемую участниками образовательных отношений в нескольких образовательных областях в 2017–2018 учебном году»). Заявлены программы в трех образовательных областях: программа математического развития дошкольника «Математика в твоей голове» (познавательное развитие), программа речевого развития дошкольников «Слышу, вижу, говорю» (речевое развитие), программа нравственно-патриотического развития дошкольников «Я – россиянин» (социально-коммуникативное развитие).

В 2018, 2019, 2020 годах Дошкольное отделение подтвердило статус победителя конкурсного отбора в результате мониторинга «Результаты изучения и оценки деятельности победителей конкурсного отбора муниципальных образовательных организаций, расположенных на территории Новосибирской области, реализующих часть образовательной программы дошкольного образования, формируемую участниками образовательных отношений, в двух-трех образовательных областях».

В 2020–2021 учебном году Дошкольное отделение являлось участником городской сетевой инновационной площадки «Консолидация дошкольных образовательных организаций как ресурс повышения кадрового потенциала».

На межрегиональном уровне в январе 2021 года Дошкольное отделение приняло участие во Всероссийском смотре-конкурсе образовательных организаций «Достижения образования» на основе многокомпонентного анализа, который проводился с целью выявления лучших образовательных организаций РФ.

На конкурсной странице Дошкольного отделения освещены основные показатели и результаты работы образовательной организации в целом, а также работа реализующая часть образовательной программы дошкольного образования, формируемую участниками образовательных отношений, в двух-трех образовательных областях

http://достижения отрасли.рф/web/upload/attachments/videos/bbe7f5f8b9aa6f7b497568f5a5416546.mp4.

11 февраля 2021 года подведены и опубликованы итоги Всероссийского смотра-конкурса, результатом которых МБОУ «Новосибирская классическая гимназия № 17» (Дошкольное отделение) признана Лауреатом-Победителем (номер записи в ЕДИНОМ РЕЕСТРЕ ЛАУРЕАТОВ-ПОБЕДИТЕЛЕЙ: lau-1596787529-nm-5650-2052-5153)

На сегодняшний день гимназия отвечает всем современным вызовам, благодаря правильному курсу руководства.

Привлекаются молодые специалисты. Сотрудники со стажем педагогической деятельности выстраивают с ними работу по принципу партнерского сотрудничества. Работает система наставничества.

Педагоги непрерывно повышают свой уровень знаний, умений и навыков в сфере современных востребованных традиционных и инновационных технологий образовательно-воспитательного процесса. Совершенствуются в сфере работы с родителями, а также в сфере современных стандартов и требований к разработке и оформлению педагогической документации.

Активное участие Дошкольного отделения в инновационных площадках различного уровня позволяет сотрудникам активно транслировать свой опыт работы коллегам на всей территории Российской Федерации.

Дошкольное отделение еще очень молодо, но уже имеет интересный опыт, перспективы в развитии и огромный потенциал воплощения самых амбициозных планов.

Список использованных источников

1. Белая, К. Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К. Ю. Белая. – Москва, 2010 – 96 с. – Текст : непосредственный.
2. Лосев, П. Н. Управление методической работой в современном ДОУ / П. Н. Лосев. – Москва : Творческий центр, 2004. – 156 с. – Текст : непосредственный.
3. Соломенникова, О. А. Структурно-функциональная модель развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе повышения квалификации / О. А. Соломенникова, Ю. А. Гладкова, С. С. Прищепа. – Текст : непосредственный // Вестник РМАТ. – 2017. – № 4. – С. 4454.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». От 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция 30.12.2021) // СПС КонсультантПлюс.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. – URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 13.02.2022). – Текст : электронный.

К содержанию

УДК 37.015.3.(045)
ББК 88.4

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЕ

КЕЧИНА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА
старший преподаватель кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kechina30@mail.ru

КОМКИН АНТОН ВЛАДИМИРОВИЧ
магистрант 1 курса программы:
«Обеспечение безопасности образовательной организации»
«Московский государственный педагогический университет»,
педагог-психолог
ГБОУ «Школа № 2070 имени Героя Советского Союза Г. А. Вартаняна» г. Москва, Россия
KomkinAnton13@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в данной статье рассматривается проблема развития психологической безопасности студентов вуза в современной интернет-среде, так как в настоящее время виртуальный контент насыщен многими информационными ресурсами, негативно влияющими на развитие личности молодого человека.

Проанализированы результаты реализации профилактической программы «Безопасный Интернет» со студенческой молодежью в рамках изучения курса «Развитие психологической безопасности субъекта образования», подчеркнуты позитивные изменения в формировании коммуникативной компетентности студентов и снижении негативной социальной активности молодежи в виртуальной среде.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая безопасность, студенты вуза, интернет-среда, активность в социальных сетях, киберкоммуникативная зависимость

DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE MODERN INTERNET ENVIRONMENT

KECHINA MARINA ALEKSANDROVNA
senior Lecturer of the Department of Psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

KOMKIN ANTON VLADIMIROVICH
1st year master's student of the program:
«Ensuring the safety of an educational organization»
«Moscow State Pedagogical University»,
teacher-psychologist
GBOU «School No. 2070 named after Hero of the Soviet Union G. A. Vartanyan»,
Moscow, Russia

ABSTRACT: This article discusses the problem of the development of psychological security of university students in the modern Internet environment, since currently virtual content is saturated with many information resources that negatively affect the development of a young person's personality.

The results of the implementation of the preventive program "Safe Internet" with students in the framework of the course "Development of psychological security of the subject of education" are analyzed, positive changes in the formation of students' communicative competence and the reduction of negative social activity of young people in the virtual environment are emphasized.

KEY WORD**:** psychological security, university students, Internet environment, activity in social networks, cybercommunication addiction

Развитие психологической безопасности молодежи в Интернет-среде и медиапространстве является важнейшей задачей современной психологической службы в образовательных организациях. Молодой человек, испытывающий дефицит общения в реальной жизни, неосознанно переносит опыт общения в сети интернет на общение в повседневной жизни. Частыми психологическими угрозами в интернет-среде и медиапространстве являются мошенничество, манипулирование, давление.

Одной из наиболее существенных проблем является поиск технологий профилактики интернет-аддикций молодежи. Молодые люди активно использую интернет-технологии не только для обучения, но и для досугово-развлекательной деятельности, общения, выражения своего протестного мнения относительно религиозной, террористической и экстремисткой идеологии.

Таким образом, интернет-среда начинает поглощать все сферы человеческого бытия, молодые люди свободно общаются в социальных сетях, заменяют свою реальную жизнь виртуальной действительностью. Зачастую им кажется, что именно в виртуальных группах понимают их чувства, открывают новые грани познания, и когда личность осознает, что она является объектом мошеннических действий, манипулирования, участником киберпреступлений становится уже поздно.

Виртуальная зависимость приводит к социальной и эмоциональной изоляции, психическим расстройствам и информационным перегрузкам, к индивидуализму и отчуждению [2].

Говоря о профилактике интернет-аддикций, необходимо отметить, что развитие коммуникативной компетентности выражающейся в формировании способности конструктивно действовать в различных критических и проблемных ситуациях [4], является важнейшей профилактической задачей.

Важнейшей технологией профилактической деятельности среди молодежи является реализация социально-психологического тренинга как «психолого-педагогической деятельности, включающей совокупность последовательных операций активного обучения в тренинговой группе» [3].

Среди студентов третьего курса факультета психологии и дефектологии МГПУ им. М. Е. Евсевьева было проведено исследование, направленное на выявление склонности к интернет-аддикциям. В рамках изучения дисциплины «Развитие психологической безопасности субъекта образования» нами была разработана и апробирована психопрофилактическая программа «Безопасный

Интернет», основной задачей которой является профилактика склонности к интернет-аддикциям. Количество занятий программы – 16 тренинговых сессий. В исследовании принимало участие – 18 студентов.

Профилактическая программа включала в себя 4 модуля: диагностический (исследование активности личности студентов в виртуальном общении и киберкоммуникативной зависимости), психопросветительский (образовательные хакатоны, психологические квесты, профилактические интенсивы, психологические практикумы и т. д.), развивающий («Тренинг личностного роста», «Тренинг психологической безопасности в общении», «Тренинг психологической безопасности в общении», «Тренинг вебкультуры», «Тренинг профилактики зависимости и созависимости, «Тренинг коммуникативной компетентности», «Тренинг общительности «Тренинг развития самоконтроля и саморегуляции», «Тренинг формирования адекватного самооценки», «Тренинг снятия тревожности и страхов», «Тренинг снижения агрессивности в общении» т. д.), заключительный (рефлексия).

Выявление активности личности студентов в виртуальном общении осуществлялось при помощи опросника «Активность личности в виртуальной социальной сети» Е. И. Богомоловой [1, с. 94–96]. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка динамики активности студентов в виртуальной социальной сети

Уровни активности	**Констатирующий эксперимент**		**Контрольный эксперимент**	
	Абс.	**%**	**Абс.**	**%**
Высокая	8	44,4	4	22,2
Средняя	6	33,4	9	50
Низкая	4	22,2	5	27,8

Анализ результатов таблицы 1 показал, что после реализации профилактической программы уменьшилось количество студентов с высокой активностью – на 22,2 %, увеличилось со средней активностью – на 17,7 %, с низкой активностью – 5,5 %.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что у большинства студентов после реализации профилактической программы повысился уровень избирательности и рефлексивного анализа электронных ресурсов на которых они ранее пребывали.

С целью определения коммуникативной зависимости студентов нами был использован опросник «Киберкоммуникативная зависимость» А. В. Тончевой [5]. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Оценка снижения киберкоммуникативной зависимости студентов

Уровни зависимости	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Абс.	%	Абс.	%
Высокий	9	50	4	22,2
Средний	5	27,8	9	50
Низкий	4	22,2	5	27,8

Анализ результатов таблицы 2 показал, что после реализации профилактической программы уменьшилось количество студентов с высоким уровнем – на 28,2 %, увеличилось количество со средним уровнем – на 22,2 %, с низким уровнем – 5,5 %.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют, что у большинства студентов после реализации профилактической программы снизился уровень киберкоммуникативной зависимости, выражающийся в формировании конструктивных стратегий в интернет-общении.

Исходя, из выше изложенного, следует, заметить, что развитие психологической безопасности молодежи в интернет-среде является для современной психологической службы в образовательных организациях приоритетным направлением. Актуальными задачами развития психологической безопасности выступают: повышение уровня информированности молодых людей об опасностях и угрозах в информационных сетях, расширение репертуара стратегий поведения в трудных ситуациях, связанных с коммуникационными технологиями, формирование критической оценки сетевого контента, предупреждение и формирование компьютерной и интернет-зависимости, совершения правонарушений в интернет-среде.

Список использованных источников

1. Богомолова, А. Е. Взаимосвязь личностных характеристик с особенностями активности пользователей социальных сетей Интернета : автореф. дис. … канд. пед. науки: 19.00.01 / А. Е. Богомолова ; Московский городской педагогический университет. Москва, 2015. – 25 с. – Текст : непосредственный.

2. Малиева, З. К. Психолого-педагогические условия профилактики интернет-зависимости обучающихся в образовательной организации / З. К. Малиева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-1. – С. 165–168.

3. Савинова, Т. В. Проектирование социально-психологического тренинга как технологии снижения склонности студентов к интернет-зависимому поведению/ Т. В. Савинова, Т. В. Федосейкина. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – № 2 (90). – 2019. – С. 12–17.

4. Сергунина, С. В. Оценка качества обучения бакалавров по направлению подготовки психолого-педагогическое образование / С. В. Сергунина, О. В. Фадеева. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 63–66.

5. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Издательство Института Психотерапии, 2002. – 490 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 373
ББК 88.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ И УГРОЗЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

КОЛЬЧУГИНА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА
старший преподаватель
кафедры управления общим и средним профессиональным образованием
ГАУДПО «Университет непрерывного образования и инноваций»,
г. Иваново, Россия
natal.kolchugina@yandex.ru

ШМЕЛЕВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА
доктор психологических наук, профессор, заместитель директора
по научной работе и дополнительному образованию Шуйского филиала
ФГБОУ ВО Ивановский государственный университет, г. Шуя, Россия
noc_shmeleva@mail.ru

ИВАНОВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА
заслуженный учитель Российской Федерации,
заведующий кафедры управления общим
и средним профессиональным образованием
ГАУДПО «Университет непрерывного образования и инноваций»,
г. Иваново, Россия
19ivanova87ev@gmail.com

АННОТАЦИЯ: в статье представлены результаты исследования особенностей психологических рисков и угроз в профессиональной деятельности педагога. Актуальность темы обусловлена необходимостью формирования психологической безопасности педагога, определения его психолого-педагогических компетенций, способствующих эффективному внедрению обновленных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Выявленные риски и угрозы определили приоритетность направления по повышению уровня устойчивости педагога, поиска личностных ресурсов для формирования психологической безопасности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологические риски и угрозы, модернизация образования, психологическая безопасность педагога

PSYCHOLOGICAL RISKS AND THREATS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A MODERN TEACHER

KOLCHUGINA NATALIA IVANOVNA
Senior Lecturer of the Department of Management
of General and Secondary Vocational Education
«University of Continuing Education and Innovation», Ivanovo city, Russia

SHMELEVA ELENA ALEKSANDROVNA
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Deputy Director for Research and Additional Education of the Shuya Branch of the Ivanovo State University, Shuya City, Ivanovo Region, Russia

IVANOVA ELENA VASILYEVNA
Honored Teacher of the Russian Federation,
Head of the Department of Management of General and Secondary Vocational Education «University of Continuing Education and Innovation», the city of Ivanovo, Russia

ABSTRACT: the article presents the results of a study of the features of psychological risks and threats in the professional activity of a teacher. The relevance of the topic is due to the need to form the psychological safety of a teacher, to determine his psychological and pedagogical competencies that contribute to the effective implementation of updated federal state educational standards of general education. The identified risks and threats determined the priority of the direction to increase the level of stability of the teacher, the search for personal resources for the formation of psychological security.

KEY WORDS: psychological risks and threats, modernization of education, psychological safety of a teacher

В условиях глобальных динамичных изменений, информатизации и роботизации активно модернизируется система образования. Современные образовательные тренды: обновленные федеральные государственные образовательные стандарты начального общего и основного общего образования (далее ФГОС НОО и ООО), функциональная грамотность, цифровая образовательная среда, непрерывное повышение педагогического мастерства актуализируют новые предметные, методические и психологические компетенции педагога. Принятые 31 мая 2021 года приказами Минпросвещения РФ № 286 ФГОС НОО и № 287 ФГОС ООО активизировали деятельность общеобразовательных организаций по подготовке и их реализации. Важным становится создание кадровых и психолого-педагогических условий, способствующих успешной реализации образовательной программы и достижению планируемых результатов. И поэтому необходимо рассмотрение психологических угроз в современной образовательной среде как основы для проектирования направлений по формированию, развитию значимых психолого-педагогических компетенций.

Рисковый подход становится актуальным. Так, методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся, разработанная Федеральным государственным бюджетным учреждением «Федеральный институт оценки качества образования» (ФИОКО), предусматривает диагностику факторов риска учебной не успешности обучающихся и на основе выявленного «рискового профиля школы» проектирование дорожной карты мероприятий по преодолению этих рисков.

Рассмотрение рисков и угроз, возникающих в современной образовательной среде, путей их минимизации и компенсации, способствует формированию

психологической безопасности педагога. В современной психолого-педагогических исследованиях учитель рассматривается как значимый субъект образовательной среды, активно с ней взаимодействующий. Личность педагога, его психологическая безопасность – важный фактор обеспечения безопасной образовательной среды [3, с. 53; 5, с. 53; 11, с. 171]. «Риск» и «угроза» – это основные понятия, которые изучаются в области психологической безопасности в образовательной среде.

В современных исследованиях в профессиональной деятельности педагога выделяют психологические угрозы, социально-психологические, информационные, этические.

И. А. Баева [3, с. 80; 11, с. 172], Л. М. Митина [10, с. 67] считают, что одним из главных психологических рисков в профессиональной деятельности педагога является ухудшение его эмоционального состояния, психического здоровья. Работа с людьми предъявляет высокие требования, несет большие эмоциональные нагрузки, потенциально содержит в себе опасность переживаний и вероятность возникновения профессионального стресса, перерастающего в эмоциональное выгорание. Факторами данного риска являются не только высокие эмоциональные нагрузки, но и нарушения во взаимоотношениях с участниками образовательных отношений.

В ходе международного исследования TALIS-2018 были выявлены негативные последствия работы учителя – ухудшение психоэмоционального состояния, подверженность стрессу, значительный уровень тревожности. Источниками стресса педагоги определили перегруженность административной работы, необходимость идти в ногу с меняющимися требованиями властей, ответственность за достижения планируемых результатов учащихся, угрозы и оскорбления со стороны учащихся [8, с. 256].

По результатам Всероссийского исследования программы «Я Учитель» было выявлено наличие симптомов выгорания у 92 % опрошенных педагогов, а у 38 % выгорание в острой фазе – то есть ощутимо влияющее на качество жизни и способность работать. Чаще всего это вызывается недовольством условиями работы, нехваткой амбициозных задач и возможностей для продвижения по карьерной лестнице [8, с. 257].

Социально-психологические риски определены в работе А. В. Нареженой [9, с. 10]. Рассматривая процесс формирования и проявления рисков как систему, организованную на двух взаимосвязанных уровнях – субъективном и деятельностном, выделяет деятельностные факторы риска современного учителя (стаж педагогической деятельности; разнообразие, сложность и обратную связь в профессиональной деятельности; потенциальную мотивацию; профессиональную ответственность и удовлетворенность достижениями в работе; преобладание в процессе работы статистической нагрузки с небольшой общей мышечной и двигательной нагрузкой) и личностные (характеристики личности, определяющие ее способность к принятию решений – рациональность и готовность к риску; коммуникативно-характерологические особенности – волевые и интеллектуальные черты характера; направленность личности; отношение к другим и выполняемой деятельности).

В рамках исследования Р. Р. Аетдиновой и О. М. Чоросовой [1, с. 7] выполнена классификация рисков деятельности учителя в условиях цифровизации: риски работы учителя в цифровой среде (риски низких цифровых компетенций, низкой мотивации учителей, риски повышения нагрузки учителей, риски отказа от применения цифровых технологий учителями), риски взаимодействия с учениками (риски снижения качества обучения, риски снижения качества контроля результатов обучения, риски несоответствия учебной нагрузки санитарным нормам, отсутствие у учеников возможностей для онлайн обучения, риски внеучебной деятельности учеников во время урока), инфраструктурные риски (риски технологической отсталости инфраструктуры школы, риски нарушения интеллектуальных прав), риски кибербезопасности (кибератаки, фишинг, рассылка спама, риски низкой информационной культуры учителей).

Развитие новых технологий, цифровизации и биоинженерии, по исследованиям И. А. Умнова-Конюхова [13, с. 77], создает этические риски для универсальной концепции прав человека, выражающиеся в обезличивании человека как индивида и нанесение вреда его естественно-правовой природе, жизни, достоинству, здоровью и свободе.

Создание единой цифровой образовательной среды, по мнению И. М. Ажмухамедова и В. Ю. Кузнецовой [2, с. 10], П. А. Кислякова [6, с. 147; 7, с. 118], Е. А. Шмелевой [14, с. 231; 15, с. 16], способствует возникновению информационных рисков – нарушение конфиденциальности, целостности образовательного контента, доступности к цифровой образовательной среде, аутентичности информации, нарушение авторских прав учителей на методические или дидактические материалы.

Н. В. Гордонова, Н. А. Самарская, В. В. Собольников [4, с. 1325; 12, с. 3608] отмечают, что мир информации и цифр способствует возникновению проблем философско-психологического характера - проблема идентификации и самоидентификации человека, адаптации и поиска себя, своего места и смысла в жизни. А цифровой след, формирующийся с помощью современных цифровых устройств, может привести к крайне негативным интеллектуальным, этическим и деловым последствиям и негативно повлиять на жизнедеятельность любого человека. Активное погружение в виртуальное пространство порождает риск потери жизненных ориентиров и усвоения норм делинквентного поведения.

С целью выявления психологических угроз и рисков в профессиональной деятельности современного педагога в январе 2022 года был проведен онлайн опрос при помощи системы Google Forms. В опросе приняли участие 511 педагогов организаций общего и среднего и высшего профессионального образования (далее СПО и ВПО) Ивановской области (дошкольные организации – 11 %, школы – 82 %, СПО – 2 %, ВПО – 5 %).

Педагогу предложили ответить на вопрос «Находясь в условиях образовательной среды, педагог нередко оказывается в различных социально-психологических и социально-педагогических ситуациях, которые создают неблагоприятные условия для его профессиональной деятельности и психологического благополучия. Назовите, пожалуйста, психологические угрозы и риски,

которые могут возникать / возникают перед педагогом в образовательной среде школы, ДОУ, колледжа, вуза».

Педагогами были выделены 82 угрозы. На первом этапе обработки полученных результатов был выстроен рейтинг по частоте упоминаний (табл. 1). В первой десятке стоят угрозы, связанные с высокими нагрузками в деятельности педагога, ухудшением его здоровья, психоэмоционального состояния, агрессивным отношением родителей и детей к педагогу, нарушениями взаимоотношений «учитель – родитель», низким материальным обеспечением.

Таблица 1

Рейтинг психологических угроз и рисков, которые могут возникать / возникают перед педагогом в образовательной среде школы, ДОУ, колледжа, вуза

Рейтинг	Содержание угроз и рисков	Частота упоминаний	%
1.	Большое количество документов, отчетов, дополнительные обязанности	99	19,37
2.	Эмоциональное выгорание	80	15,66
3.	Девиантное, агрессивное поведение детей, (грубость, оскорбления, угрозы, унижение, обвинение, игнорирование)	65	12,72
4.	Конфликты «учитель-родитель»	62	12,13
5.	Большая нагрузка на педагога (психологическая, интеллектуальная)	57	11,15
6.	Агрессивное, неуважительное отношение родителей к педагогу, давление, прессинг	45	8,81
7.	Завышенные требования, ожидания родителей	38	7,44
8.	Высокое напряжение, напряженность педагога	35	6,85
9.	Низкая заработная плата педагога	31	6,07
10.	Отсутствие у обучающихся интереса к обучению, низкая мотивация детей на обучение	25	4,89
11.	Стресс, снижение стрессоустойчивости педагога	24	4,70
12.	Недостаточный уровень компетенций педагога	22	4,31
13.	Ненормированный рабочий день педагога	21	4,11
14.	Многозадачность, срочность, неопределенность, интенсивность труда педагога	20	3,91
15.	Нарушение здоровья педагога	20	3,91
16.	Нарушение взаимодействий «педагог-педагог»	18	3,52
17.	Низкий уровень социальной защищенности педагога	17	3,33
18.	Низкое материально-техническое обеспечение образовательного процесса	16	3,13
19.	Повышенный уровень ответственности педагога	16	3,13
20.	Низкая активность, депрессивное состояние педагога, страх, тревога	15	2,94
21.	Конфликты «педагог-ученик»	13	2,54
22.	Негативное отношение родителей и детей к школе, педагогу	13	2,54
23.	Неудовлетворенность педагога работой	13	2,54

Окончание табл. 1

24.	Давление на педагога руководителя, вышестоящих органов	11	2,15
25.	Нежелание родителей участвовать в учебно-воспитательном процессе	10	1,96
26.	Конфликт участников образовательных отношений	10	1,96
27.	Дефицит времени у педагога	10	1,96
28.	Дистанционное, смешанное обучение	9	1,76
29.	Падение престижа профессии педагога	9	1,76
30.	Отсутствие морально-волевых качеств у ученика, снижение духовности и нравственности	8	1,57
31.	Конфликты «ученик-ученик»	7	1,37
32.	Дефицит педагогических кадров	7	1,37

На втором этапе обработки полученных результатов выделенные угрозы были объединены в группы: угрозы, связанные с личность педагога (П), родителями (Р), обучающимися (О), администрацией (А), коллегами (К), с процессом деятельности (Д), с обществом, социумом (С).

Угрозы и риски, связанные с личность педагога (П):

1. выгорание, профессиональные деформации,
2. высокая напряженность, напряжение,
3. стресс, снижение стрессоустойчивости,
4. недостаток компетенций,
5. нарушение здоровья, эмоционального дискомфорта,
6. депрессия, низкая активность, переутомление, усталость, уныние, безразличие, тревога, страх, неуверенность в будущем, уход в себя
7. неудовлетворенность работой,
8. дефицит времени,
9. низкая мотивация педагогов,
10. неуважительное отношение к себе, отсутствие возможности высказать свою точку зрения, отсутствие возможности обратиться за помощью, сохранить здоровье, личное достоинство, проявить инициативу, активность.

Угрозы и риски, связанные с родителями (Р):

1. конфликтные отношения, разногласия, нежелание общаться,
2. завышенные требования родителей, претензии, критика,
3. агрессивное поведение, грубость, оскорбления, угрозы, унижение, презрение, обвинение, прессинг, давление,
4. негативное отношение к школе, педагогу, игнорирование требований школы,
5. нежелание участвовать в учебно-воспитательном процессе,
6. неблагополучные семьи, безразличие родителей к детям, безответственность, бездействие, безконтрольность,
7. некомпетентность родителей,
8. необоснованная защита своих детей, залюбленность, ожидания родителей не совпадают с возможностями детей,
9. потребительское отношение,

10. конфликты с детьми,

11. низкий уровень культуры,

12. непонимание родителями значимости знаний, отсутствие высокомотивированных родителей.

Угрозы и риски, связанные с обучающимися (О):

1. девиантное, агрессивное поведение, хамство, наглость, нарушение субординации, оскорбления, мат, ненависть, унижение, насмешки, провокации, психологический прессинг,

2. отсутствие интереса к учению, отказ учиться, низкая мотивация на обучение, профессиональное самоопределение,

3. конфликты с педагогами,

4. вредные привычки, гаджеты, списывание, игромания, интернет-зависимость,

5. ухудшение здоровья, рост детей с психологическими отклонениями, ОВЗ,

6. отсутствие морально-волевых качеств, снижение духовности, нравственности, невоспитанность,

7. снижение интеллекта,

8. низкая активность,

9. конфликты с одноклассниками,

10. повышенная чувствительность детей, сложности адаптации,

11. психологическая неуравновешенность,

12. высокая самооценка детей, высокие амбиции.

Угрозы и риски, связанные с коллегами (К):

1. затруднения во взаимодействии с коллегами, конфликты,

2. неблагоприятная психологическая атмосфера.

Угрозы и риски, связанные с администрацией школы (А):

1. давление руководителя, вышестоящих органов, авторитарность, угрозы,

2. конфликты руководителя и педагога,

3. завышенные требования руководителя,

4. нарушение личностных границ,

5. перекладывание ответственности,

6. отсутствие методической помощи,

7. отсутствие заинтересованности в результате,

8. непродуманные действия.

Угрозы и риски, связанные с процессом деятельности (Д):

1. большие нагрузки, перегрузки, дополнительная нагрузка,

2. большой объем документов, отчетов, опросов, обязанностей, переработка,

3. ненормированный рабочий день, напряженный ритм работы, смена условий работы, цейтнот, высокая интенсивность, неудобный режим и график работы, отсутствие стабильности,

4. многозадачность, срочность, многокомпетентность, освоение новой деятельности, высокая трудоемкость, необходимость быть на связи 24/7,

5. низкое материально-техническое обеспечение образовательного процесса,
6. повышение требований, уровня ответственности за результат,
7. дефицит реального общения,
8. дефицит педагогических кадров,
9. необходимость оправдываться, отстаивать свою точку зрения,
10. буллинг, психическое неблагополучие, насилие, травматизм участников образовательных отношений,
11. ухудшение взаимоотношений с участниками образовательных отношений (конфликты, разногласия во мнениях),
12. отсутствие условий для саморазвития у педагогов, для профилактики психического и физического здоровья.

Угрозы и риски, связанные с обществом, социумом (С):

1. низкая заработанная плата, пенсии, материальные затруднения,
2. низкая социальная защищенность, отсутствие правовых основ, законодательно необоснованные требования, ограничения, неправомерные действия, нарушение этических норм, отсутствие регламента вторжения в личную жизнь через социальные сети,
3. падение престижа педагогической профессии,
4. реформы образования,
5. дистант, смешанное обучение,
6. эпидемия, пандемия, антиковидные ограничительные меры,
7. некорректное использование информационно-коммуникационной среды, взламывание личных страниц, использование персональных данных,
8. изобилие и противоречивость информации,
9. формализм, опора на цифры,
10. манипуляции средств массовой информации,
11. распространение искусственного интеллекта,
12. необходимость развиваться,
13. терроризм,
14. снижение качества обучения,
15. изолирование сельской школы,
16. неблагоприятная образовательная социально-культурная среда,
17. неадекватная оценка труда учителя.

Изучение угроз и рисков, которые могут возникать/возникают перед педагогом в образовательной среде позволило выделить следующие группы: угрозы и риски, связанные с связанные с личность педагога (П), родителями (Р), обучающимися (О), администрацией (А), коллегами (К), с процессом деятельности (Д), с обществом, социумом (С).

Наиболее актуальными в профессиональной деятельности современного педагога являются риски и угрозы, связанные с высокими нагрузками в деятельности педагога, ухудшением его здоровья и психоэмоционального состояния, агрессивным отношением родителей и детей, нарушениями взаимоотношений «учитель – родитель», низким материальным обеспечением.

Значимыми психолого-педагогическими являются угрозы и риски, связанные с личностью самого педагога (его психоэмоциональным состоянием – эмоциональным выгоранием, напряженностью, стрессом), с взаимодействием педагога с родителями, обучающимися, коллегами и администрацией (агрессивное поведение, конфликтные взаимоотношения).

Выявленные психолого-педагогические угрозы и риски показывают необходимость развития у педагога компетенций, направленных на обеспечение эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости, способности к саморегуляции, самопознанию, навыка тайм-менеджмента, выстраивание эффективных коммуникаций со всеми участниками образовательных отношений. Необходимым становится поиск ресурсов улучшения психоэмоционального состояния – резильентности и жизнестойкости педагога.

Список использованных источников

1. Аетдинова, Р. Р. Источники рисков педагогической деятельности в условиях цифровизации / Р. Р. Аетдинова, О. М. Чоросова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы образования. Современные подходы. – 2021. – № 8. [СПО]. – С. 4–8.
2. Ажмухамедов, И. М. Анализ преимуществ и возможных последствий реализации единой цифровой образовательной среды / И. М. Ажмухамедов, В. Ю. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: VI виртуальный международный форум по педагогическому образованию : сборник научных трудов. Часть II. – Казань : Издательство Казанского университета, 2020. – С. 3–12.
3. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И. А. Баева.– Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2002. – 271 с. – ISBN 5-94033-148-3. – Текст : непосредственный.
4. Городнова, Н. В. Проблемы современного человека и качество его жизни в цифровой экономике / Н. В. Гордонова, Н. А. Самарская. – Текст : непосредственный // Креативная экономика. – 2019. – Том 13. – № 7. – С. 1313–1327.
5. Ефимова, Н. С. Психология безопасной профессиональной деятельности педагога (учителя) / Н. С. Ефимова. – Текст : непосредственный // Психология и социология «Молодой ученый». – 2011. – № 2 (25). – Том 2. – С. 52–56.
6. Кисляков, П. А. Устойчивость личности к социокультурным угрозам в условиях цифровой трансформации общества / П. А. Кисляков, А.-Л. С. Меерсон, Е. А. Шмелева, М. О. Александрович. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2021. – Том 23. – № 9. – С. 142–168.
7. Кисляков, П. А. Психолого-педагогическое и медико-социальное обеспечение психологической безопасности детей в условиях цифровизации / П. А. Кисляков, Е. А. Шмелева [и др.]. – Текст : непосредственный // Интеграция в психологии: теория, методология, практика : сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции. – Ярославль, 2021. – С. 117–120.
8. Кольчугина, Н. И. Психологическая безопасность педагога в современной образовательной среде / Н. И. Кольчугина, Е. А. Шмелева, Е. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии: сборник. – Москва, 2021. – С. 250–264.
9. Нарежена, А. В. Социально-психологические риски в профессиональной деятельности современного педагога: автореферат выпускной квалификационной магистерской работы / Нарежена Алена Викторовна ; Саратовский национальный исследовательский госуниверситет имени Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2021. – 10 с. – Текст : непосредственный.

10. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова ; под общей редакцией Л. М. Митиной. – Москва : Академия, 2005. – 368 с. – Текст : непосредственный.

11. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / под редакцией И. А. Баевой. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 288 с. – ISBN 5-9268-0473-6. – Текст : непосредственный.

12. Собольников, В. В. Цифровая трансформация как фактор развития виртуальной личности / В. В. Собольников. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Том 10. – № 1. – С. 3601–3610.

13. Умнова-Конюхова, И. А. Права человека и этика в условиях развития информационных цифровых технологий и биоинженерии / И. А. Умнова-Конюхова, И. А. Алешкова. – Текст : непосредственный // Государство и право. – 2021. – № 9. – С. 75–89.

14. Шмелева, Е. А. Самоизоляция как вызов цифровому образованию: педагог и обучающийся в период коронавирусной пандемии / Е. А. Шмелева, Е. А. Ананьева, П. А. Кисляков. – Текст : непосредственный // Наука и образование в современном вузе: вектор развития : сборник материалов научно-практической конференции. – Шуя : Издателство Шуйского филиала Ивановского государственного университета, 2020. – С. 227–236.

15. Шмелева, Е. А. Социальные сети в коммуникационном взаимодействии педагога и обучающихся / Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков, Е. А. Ананьева. – Текст : непосредственный // Учебный эксперимент в образовании. – 2020. – № 1 (93). – С. 12–20.

К содержанию

УДК 374
ББК 74.1

ОНЛАЙН-МАРАФОН КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОМАРОВА АНАСТАСИЯ ЮРЬЕВНА
учитель-логопед
МАДОУ МО «Центр развития ребенка – детский сад № 171
«Алые паруса», г. Краснодар, Россия
ancom83@mail.ru

ШАДЧИНА ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА
педагог-психолог
МАДОУ МО «Центр развития ребенка – детский сад № 171
«Алые паруса», г. Краснодар, Россия
ancom83@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассказывается о возможности оптимизации работы с родителями через использование онлайн-марафонов, поясняются условия и особенности проведения мероприятия, обосновывается актуальность проведения работы с родителями в форме онлайн-марафона. В содержании статьи предлагаются этапы и приемы проведения мероприятия для достижения положительной динамики в системе работы с родителями.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: онлайн-марафон, компетенции родителей, психолого-педагогическое сопровождение, дошкольное образование, работа с родителями

ONLINE MARATHON AS AN INNOVATIVE FORM OF WORKING WITH PARENTS IN PRE-SCHOOL EDUCATION

KOMAROVA ANASTASIA YURYEVNA
teacher-speech therapist
MADOU MO «Child Development Center – kindergarten No. 171
«Scarlet sails», Krasnodar, Russia

SHADCHINA GALINA NIKOLAEVNA
teacher-psychologist
MADOU MO Krasnodar «Child Development Center – kindergarten No. 171
«Scarlet sails», Krasnodar, Russia

ABSTRACT: the article describes the possibility of optimizing work with parents through the use of online marathons, explains the conditions and features of the event, justifies the relevance of working with parents in the form of an online marathon. The content of the article suggests the stages and techniques of the event to achieve positive dynamics in the system of working with parents.

KEY WORDS: online marathon, competence of parents, psychological and pedagogical support, preschool education, work with parents

В современном образовании должно быть все инновационное, мобильное и практичное. Поэтому задача педагогов не стоять на месте, а развиваться, искать новые современные методы и формы, которые заинтересуют всех участников взаимодействия.

Марафон – инновационно-интерактивный обучающий курс, задачей которого является выполнение заданий участниками, где в итоге достигается поставленная цель.

В марафоне участникам поэтапно предоставляются теоретические знания (в виде видео-уроков, лекций, вебинаров, статей), а также предлагается выполнение заданий, при выполнении которых все участники предоставляют свои отчеты в форме видеороликов, фотографий, делясь успехами, сложностями и неудачами. На протяжении всего курса марафона участникам дается возможность задавать вопросы, обсуждать свои действия с педагогами по теоретической части или при выполнении практических задач, что помогает в лучшем усвоении материала, а также коррекции и индивидуализации игр, упражнений и заданий.

Существует два способа провести онлайн-марафон:

− через социальные сети, используя сторонние дополнения;

− через современные платформы и приложения;

Где же проводятся марафоны в режиме онлайн? Самые популярные социальные сети на сегодняшний день – это Instagram и «ВКонтакте». Задания рассылаются по e-mail или watsap. В этих же социальных сетях проводится публикация заданий, выполненных участниками.

При проведении мероприятий с родителями в детском саду проведение онлайн-марафона стало важной формой, активизирующей сообщество педагогов и родителей.

В ходе проведения онлайн-марафона педагог, воспитанники и родители (законные представители) вступают во взаимодействие и коммуникацию, занимаются обсуждением вопросов, обучаются методикам и техниками выполнения, делятся ошибками и успехами.

Проведение марафона в формате онлайн через интернет-ресурсы привлекает родителей в образовательный, развивающий или коррекционный процесс ненавязчиво, комфортно, в отличие от таких форм, как мастер-класс, практикум или семинар. Это обусловлено легкой доступностью материалов в любое время, что очень удобно для родителей и педагогов с разной степенью занятости [4, с. 54].

В ходе практического применения онлайн-марафона в условиях организации мероприятий с родителями в детском саду была апробирована форма – мероприятие, включающее активные методы взаимодействия с родителями в течение трех дней по 20 минут. Содержание онлайн-марафона разделено на 3 части.

Первая часть:

− формы изучения особенностей детей;

− консультация для родителей по данной теме (теоретического и практического содержания).

Вторая часть:

− практическое задание, иллюстрирующее формы поддержки детей;

− практическое задание, иллюстрирующее изучение особенностей детей.

Третья часть:

− форма контроля изучения особенностей детей;

− форма диагностики развития компетенции родителей по теме данного онлайн-марафона.

В такой форме работы у родителя открывается возможность самостоятельно ознакомиться с материалом (игрой, упражнением, тестом, консультацией), и после наедине с ребенком в спокойной домашней обстановке попробовать поиграть [5, с. 53].

Между участниками онлайн-марафонов устанавливаются дружеские, доброжелательные отношения, которые благоприятно влияют на весь обучающий процесс в детском аду, что приводит к отличным результатам и положительной динамике в развитии детей. В процессе онлайн-марафонов все участники делятся своими успехами или неудачами, обращаются за советами, что позволяет добиться наиболее правильного выполнения заданий и получить хороший результат.

Участие в таком формате взаимодействия позволяет родителям увидеть многие особенности развития и интересы ребенка, в том числе:

− выбор ребенком задания определенной сложности;

− увидеть способность ребенка реагировать на трудности, возникающие в процессе игры;

− интерес ребенка к логическим играм или играм словесным;

− особенности выполнения упражнений и уровень успешности [1, с. 87].

Проведение онлайн-марафона сопровождается разработкой критериев успешности с учетом инновационности формы. Наиболее актуальными критериями успешности проведения онлайн-марафона в нашем учреждении являются следующие:

− рост посещаемости онлайн-марафонов;

− повышение мотивации педагогов и родителей к мероприятиям в детском саду;

− повышение специфических компетенций родителей (в зависимости от задач онлайн-марафонов).

Данные критерии отражают количественные и качественные показатели. Рост посещаемости онлайн-марафонов – количественный показатель, иллюстрирующий активность родителей в развитии и воспитании своих детей, заинтересованность в сотрудничестве с дошкольной образовательной организацией [2, с. 11]. Повышение мотивации педагогов и родителей к мероприятиям в детском саду и повышение специфических компетенций родителей анализируется на основе проведения анкетирования родителей. Анкеты подбираются педагогами и педагогами-психологами совместно с учетом темы и задач онлайн-марафона [3, с. 20]. Применение на практике данной формы мероприятий с родителями определило оптимальное количество мероприятий в год – 4 онлайн-марафона по 3 дня с одной группой родителей. Темы онлайн-марафонов подбираются с учетом возраста и психо-физиологических особенностей детей, запросов родителей или возникающих актуальных проблем в данной группе детей и родителей. Приведем пример плана проведения онлайн-марафонов для родителей коррекционной группы (дети старшего дошкольного возраста) (табл. 1).

Таблица 1

План проведения онлайн-марафонов для родителей коррекционной группы (дети старшего дошкольного возраста)

№ п/п	Название онлайн-марафона	Сроки проведения	Ответственный
1.	«Как провести диагностику развития ребенка в домашних условиях и зачем?»	22, 24, 29 сентября	Старший воспитатель
2.	«Способы мотивации ребенка к познавательной деятельности» или «Удивительные игры для досуга»	10, 11, 12 октября	Старший воспитатель
3.	«Помогаем ребенку: учитываем психологические и физиологические особенности»	3, 5, 9 февраля	Старший воспитатель
4.	«Я лучший родитель! – приемы поддержки личности родителя»	21, 22, 23 апреля	Старший воспитатель

Реализация инновационного формата работы с родителями требует специальной работы с педагогами по изучению особенностей и приемов проведе-

ния марафонов в онлайн режиме [4, с. 53]. Важным при подготовке педагогов был разбор принципов проведения марафонов в онлайн режиме (рис. 1).

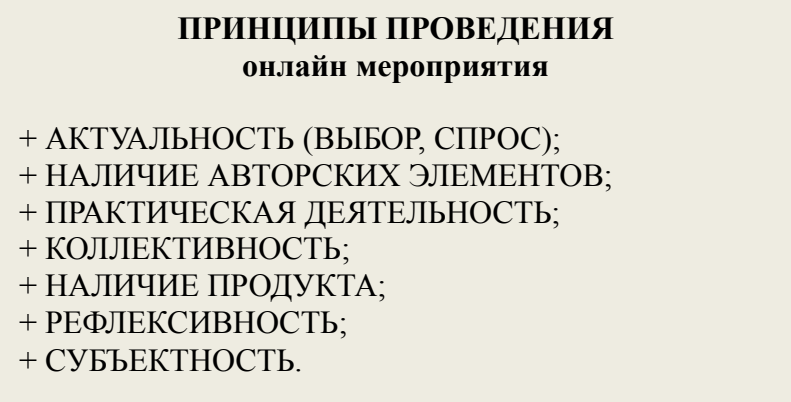


Рис. 1. Принципы проведения онлайн мероприятия

Самым проблемным оказалась реализация принципа «наличие продукта»: необходимость создания реального методического продукта в ходе проведения мероприятия.

Изучение с педагогами специфики проведения мероприятий в формате онлайн акцентировалось на необходимости постоянно удерживать внимание участников на объекте обсуждения и теме, верный выбор актуальности темы и адаптацию продуктов мероприятия под онлайн форму (рис. 2).

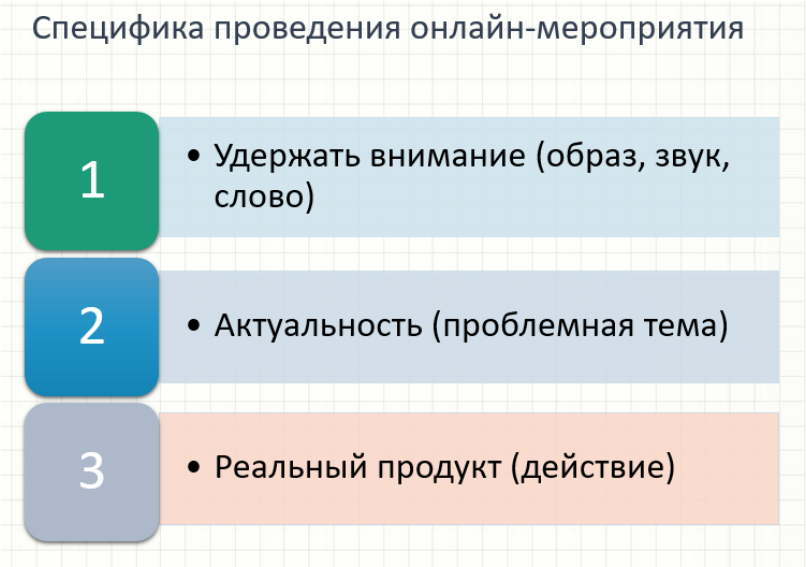


Рис. 2. Специфика проведения онлайн мероприятия

Онлайн-марафон для педагогов современного детского сада продолжает быть инновационной формой работы с родителями. Подготовка и проведение онлайн-марафонов с родителями требует дополнительного методического сопровождения работы педагогов, разработки планов проведения мероприятий, выбор актуальных тем, подбор диагностического инструментария для педаго-

гов и родителей по выбранным темам, наличие технических и кадровых ресурсов.

Список использованных источников

1. Микляева, Н. В. Создание условий эффективного взаимодействия с семьей / Н. В. Микляева. – Москва : Айрис-Пресс, 2006. – 174 с. – Текст : непосредственный.

2. Рыбавлова, И. А. Мониторинг качества образования и управленческая Команда в ДОО / И. А. Рыбавлова. – Текст : непосредственный // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2015. – № 4. – С. 10–13.

3. Самоходкина, Л. Г. Летняя школа «Современные тенденции дошкольного образования – 2021»: рождение традиции / Л. Г. Самоходкина, А. Н. Дягиль. – Текст : непосредственный // Кубанская школа. – 2021. – № 2. – С. 19–20.

4. Самоходкина, Л. Г. Консультативный центр в условиях дистанта / Л. Г. Самоходкина, Н. В. Сологубова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2021. – № 9. – С. 52–55.

5. Сертакова, Н. М. Инновационные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей: родительские собрания и конференции, дискуссии, практикумы, встречи за круглым столом / Н. М. Сертакова. – Волгоград : Учитель, 2014. – 203 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 373. 3
ББК 74.26

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

КРЮЧКОВА ТАТЬЯНА АРКАДЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики начального образования
Шадринский государственны педагогический университет,
г. Шадринск, Россия
kryuchkova_1958@list.ru

АННОТАЦИЯ: данная статья способствует формированию у младших школьников языковых компетенций в области русского языка, раскрывает приемы работы над словами с непроверяемыми орфограммами, знакомит на доступном уровне с этимологией, позволяет решать орфографические и коммуникативные задачи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: начальная школа, этимологический анализ, уроки, младшие школьники, трудности в обучении

HE USE OF ELEMENTS OF ETYMOLOGICAL ANALYSIS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WHO HAVE DIFFICULTIES IN LEARNING THEIR NATIVE LANGUAGE

KRYUCHKOVA TATIANA ARKADYEVNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Theory and Methodology of Primary Education
Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

ABSTRACT: this article promotes the formation of language competencies in the field of the Russian language among younger schoolchildren, reveals techniques for working on words with unverifiable orthograms, introduces etymology at an accessible level, allows solving spelling and communicative tasks.

KEY WORDS: elementary school, etymology, etymological analysis, lessons, junior schoolchildren, learning difficulties

В последние годы современная начальная школа переживает глубокие преобразования, связанные с переходом на стандарты 3-го поколения. Общество предъявляет новые требования к начальному общему образованию в плане формирования личности свободной, интеллектуально раскрепощенной, готовой к эффективному целенаправленному общению.

Формирование всех вышеназванных качеств современного человека следует начинать с младших классов: работать над выразительностью и богатством их речи, вызывая у младших школьников интерес к изучению русского родного языка.

Русский язык, как показывают исследования, редко является любимым предметом уже в начальной школе. Для того чтобы повысить положительную мотивацию младших школьников, имеющих трудности в обучении при изучении родного языка, учителю начальных классов необходимо разнообразить методы и приемы работы с языковым материалом.

Работая над словом на уроках русского родного языка, следует пробуждать желание у учащихся искать и находить его исторические корни, исследовать, и не просто делать открытия, а познавать жизнь через слово. Это в полной мере возможно при использовании элементов этимологии в процессе изучения слов с непроверяемыми орфограммами на уроках русского языка, математики, ознакомления с окружающим миром и др. в начальной школе.

Прежде чем обучать основам языка, младшим школьникам необходимо дать основные понятия, то есть рассмотреть основное определение этимологии.

Этимология (греч. «Этимон» – истина, основное значение слова, логос – понятие, учение) – раздел языкознания, изучающий происхождение и историю отдельных слов и морфем [3, с. 540]. Раскрывая суть этимологии, мы формируем у младших школьников первоначальные представления о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания [2, с. 11]

Этимологический анализ слова – это прием, который использует учитель на уроке, пробуждает интерес к слову, служит мощным стимулом к запоминанию, расширяет кругозор обучающихся, учит внимательному отношению к происхождению слов.

Опираясь на этимологию в процессе словарно-орфографической работы, можно ко многим «непроверяемым» словам найти проверочное, родственное слово. Такая работа будет намного целенаправленней и эффективней, чем без-

думное, механическое заучивание трудных слов, которое не застраховывает учащихся от ошибок.

Проверить происхождение слов и написание непроверяемых безударных гласных возможно во многих этимологических словарях. Это может быть «Краткий этимологический словарь русского языка» Н. М. Шанского, Т. А. Бобровой; «Этимологический словарь русского языка» М. Фамера и др. [4; 5].

Например, детям интересно будет узнать , что слово «работа» – близко к слову «раб», которое говорит о труде и усталости;

– тетрадь – слово произошло от греч. «тетрос» – четверть, сложенный вчетверо: раньше тетрадь – это сшитые в книжку четвертушки бумаги;

– солдат – от слова «сольдо» (итал.) – название монеты, а древнее «солдат» – наемник, получающий жалованье.

Закрепить знания о «словах непроверяемых» и благотворно повлиять на формирование орфографического навыка поможет интересный рассказ учителя о необычном появлении слова в языке. Данная работа способствует развитию интеллекта ребенка, развивает потребность изучать отдельные слова и русский родной язык в целом.

Например, слово «собака» пришло к нам из иранского языка. Киевская Русь знала только слово «пес» для обозначения домашнего животного. В других славянских языках слово «собака» употреблялось в неодобрительном значении – распущенный, злой человек.

Слово «молоко» – очень древнее по происхождению. Во многих языках звучит почти одинаково: нем. − «мильх», лат. «мальк». Интересным будет рассказ учителя и о картофеле, так как эта культура произрастает в нашей стране. Картофель – это итальянское слово, «тартуффоло» – земляной клубень. В XVI веке заморские клубни показались похожими на гриб трюфель. Немцы переделали итальянское «тартуффоло» в «картофель», «картошка». На Руси появилась в XVIII веке при царе Петре I, получила название «чертово яблоко».

В группу «трудных» входят слова, написание которых можно детям объяснить с точки зрения словообразования. Так, на уроке русского языка в 1 классе по теме «Имена собственные» обращается внимание на слово «улица», которое образовалось от слова «ула», его следы в словах «переулок», «заулок», в родственных языках «ула» – ложбина, русло потока. Возможно, что древние улицы прокладывались по ложбинам. При изучении большой буквы в именах собственных рассматриваются слова: «Москва», «Красная площадь» др.

Ученые-лингвисты дают достаточно много толкований этим словам, но мы считаем целесообразным остановиться на традиционном: название городу дало название реки, как и многим городам в нашей стране (Омск-Омь, Томск-Томь и т. д.). Имя столицы «Москва» возникло из слов, близких к «мозглый», «мозг», имя главного города страны раньше обозначало «сырое, болотистое место». Слову «Москва» не менее 4–5 тысяч лет.

При ознакомлении со словарным словом «Красная площадь», учитель объясняет, что слово «красный» образовано при помощи суффикса -н- от основы крас, с первоначальным значением красивый: красная девушка – красивая

девушка, красный угол – красивый угол. Слово «красный» в значении цвета стало употребляться много позже. Следовательно, Красная площадь названа так не потому, что «сделана из красного кирпича», как трактуют некоторые обучающиеся (брусчатка там серая), а потому, что красивая. Слово площадь произошло от древнейшего славянского, связано со словом «плоский». На этом же уроке можно рассмотреть слово «прекрасная (ый), которое образовалось при помощи приставки пре-, которая по значению равна слову «очень», от слова «красный», имеющего значение красивый; прекрасный – очень красивый.

В заключение урока дети делают вывод, что все слова в русском языке делятся на нарицательные и собственные, последние из которых необходимо писать с заглавной буквы. Эта тема не вызывает особых затруднений у обучающихся, но этимологический анализ слов требует особой подготовки, как учителя, так и обучающихся. Для того, чтобы облегчить процесс обучения младших школьников этимологии и запоминания «трудных слов», необходимо постоянно на разных уроках опираться на историю происхождения слов.

В особую группу, на наш взгляд, нужно выделить слова – названия некоторых месяцев: дети ежедневно записывают их в тетради, реагируя на подчеркнутые учителем орфограммы, но, тем не менее, часто допускают ошибки.

Например, январь – слово латинское. В основу названия легло имя римского бога Януса. Янус – божество встречи зимы с летом, солнцеворота, зимнего солнцестояния. Бог изображался с двумя лицами, обращенными в разные стороны. Первый месяц как бы соединяет старый год с новым: одним лицом смотрит вперед (в будущее), а другим – назад (в прошлое);

– февраль – от латинского «фебруориус». Фебруа – очистительные жертвы, которые приносили римляне богам в конце каждого года, а февраль был в Риме последним месяцем в году;

– сентябрь – седьмой месяц римского года, он был назван именем, происходящим от «сэктем» – семь;

– октябрь – восьмой месяц (по древнеримскому счету) назывался «октобэр» от слова «окто» – восемь. В Византии имя месяца стало «октобрис», это форма и дала название русское, а конечное сочетание – ябрь, вместо – обр получилось под влиянием слов «сентябрь», «ноябрь».

В состав современного русского языка входят разные по происхождению группы слов: исконно русские и заимствованные. Конечно, знание об этом языковом явлении программа начальных классов не предусматривает, но иногда можно указать на язык – источник.

Исконно русские слова: берег, восемь, земляника, костер, лисица, медведь, морковь, обед, огород, одиннадцать, работа, сверкать, сорока, черный, улица, урожай, учить, яблоко и т. д.

Заимствованные слова:

– из латинского языка: капуста, класс, молоко, коллекция, месяц, помидор, пионер, директор, коллектив, экскурсия и т. д.;

– из немецкого языка: лагерь, рисунок, тарелка, интересный, инженер и т. д.;

* из французского: пальто, дежурный, метро, вагон, портрет, автомобиль, агроном, шоссе, шофер, салют и т. д.;
* из греческого языка: машина, тетрадь, библиотека, герой, кровать, электростанция, килограмм, космонавт, горизонт, календарь и т. д.;
* из английского: трамвай, вокзал;
* из итальянского: солдат, картофель, пассажир, газета;
* из польского: воробей, адрес, аллея, аккуратный и т. д.

Работая над орфографией «слов из словарика» не следует забывать об интеграции: постоянно возвращаться к слову, усвоенному на уроке русского языка, и рассматривать его в контексте других школьных дисциплин.

Математика в начальной школе служит опорным предметом для изучения смежных дисциплин, призвана интегрировать учебные предметы. На уроке математики, где рассматривается нумерация чисел в пределах тысячи, можно рассказать детям о том, что от греческого «тысяча» произошли слова «килограмм», «километр», так как они означают меру, состоящую из тысячи мелких частиц: в килограмме – тысяча граммов, в километре – тысяча метров.

Можно обратить внимание детей на происхождение некоторых числительных, например:

– восемь – слово древнее, произошло из общеславянского языка, от слова «осьмь»;

– одиннадцать – образовано из словосочетания «один на десяте», то есть один сверх десятка; в словосочетании было два «н», и в числительном их два;

– двенадцать – слово пришло из старославянского языка, звучало как «дъве на десяте», то есть две единицы сверх десяти, в сочетании «н» одно, поэтому и в числительном одно.

Работая над художественными и научно-познавательными текстами на уроках литературного чтения, учитель имеет возможность обратить внимание детей практически на любое слово, с которым они познакомились на уроках русского языка.

Например, со словами «корова», «дорога», карандаш» младшие школьники знакомятся при изучении произведения Сергея Михалкова «Рисунок».

«….Карандаш с бумагой взял, нарисовал дорогу,

На ней быка нарисовал, а рядом с ним корову…».

Учитель объясняет детям, что слово «дорога» образовалось от слова «дор» – «овраг», «углубление», «расчищенное место»; дорога – лесная просека и расчистка, ровное место.

Есть ли в этом отрывке еще словарные слова? Дети отвечают, что еще есть слово «корова». Как запомнить написание этого слова? Слово «корова» произошло от древнерусского слова «кор», что означает «рог», поэтому мы можем использовать его как проверочное слово. Далее дети объясняют этимологию слова «карандаш», которое произошло от тюркского «кара» – черный и «даш» – камень.

Слово «медведь» – (мед ведает), учитель разбирает при знакомстве с произведением В.В. Бианки «Медведь-музыкант». При изучении произведения С.Я. Маршака «Человек рассеянный» младшие школьники знакомятся со словарным словом «вокзал».

Детям можно рассказать о том, что 300 лет назад в Лондоне (Англия) одна дама по имени Джейн Во превратила свою усадьбу в место общественного отдыха, построила павильон, назвав его «зал госпожи Во». В конце XIX в. слово «восхолл» или «воксалу» означает «концертный, вокальный зал на железнодорожной станции» (вокзал), а в русском языке стало названием станционного здания для пассажиров на любом виде транспорта (морской вокзал, автовокзал и т. д.).

Со словом «метро» младшие школьники знакомятся в 1 классе в Азбуке В. Г. Горецкого, где учитель объясняет, «метро» образовалось от слова «метрополитен», что значит «столичная», так называли французские инженеры и хозяева парижскую подземную дорогу ради рекламы [1, с. 85]. Детям необходимо рассказать о современном метрополитене, показать слайды, иллюстрации. Придумать словосочетание с этим словом, предложение и даже небольшой связный рассказ. Данная работа не только знакомит с новым словом, но и расширяет общий кругозор младшего школьника.

Читая с детьми в 1 классе русские народные сказки, можно рассказать о том, что слово «лисица» образовано от лисъ. Корень тот же, что и в диалектном «лисий», что значит «желтоватый», и в слове «залисеть», что значит – «пожелтеть». В свое время животное было названо по наиболее характерному для нее цвету шерсти.

А слово «заяц» когда-то звучало как «заи» и означало «прыгун». Впоследствии к нему прибавился уменьшительно-ласкательный суффикс – яц [1, с. 43].

Уроки окружающего мира во 2–4 классах позволят учителю еще раз обратить внимание на написание таких слов, как погода, горизонт, месяц, ветер, экскурсия, мороз, север, восток, коллекция и т. д.

Так, например, слово «погода» – общеславянское, родственное слову «год». Первоначальным значением у слова «погода» было «хорошее время», «ведро», (непогода-ненастье);

– горизонт – слово восходит к греческому «горидзон» - «предел, рубеж»; «горидзо» – намечать границу;

– месяц – латинское «метзис», греческое «мен». Слова эти связаны с понятием об измерении: люди измерили время по фазам луны. Наше слово месяц – ласкательная форма от основы «мес», построено оно примерно так же, как «заяц» от «заи» при помощи суффикса -яц;

– экскурсия – слово буквально означает «выбегание»: латинское «путь», «бег», экс - приставка, равносильная русскому «вы»;

– север – очень древнее слово, общеславянское, им пользовались наши далекие предки (украинцы, белорусы, русские).

На уроке изобразительного искусства младшие школьники знакомятся с рисунком, портретом, натюрмортом, живописью, и др. В процессе анализа рисунка или репродукции картины считаем возможным вести разговор об этимологии некоторых слов.

Например, слово «рисунок» пришло к нам из немецкого языка, значит – «черчение». Слово «черный» – общеславянское слово, очень древнее, им пользовались наши предки.

На уроках музыки, ритмики тоже есть возможность вновь обратиться к ранее изученным словам с непроверяемыми орфограммами.

Например, слово «веселый» (весело) – очень древнее слово, по происхождению, связано с русским словом «весна», с латышским «здоровый», с литовским «лето». Слово «быстрый» (быстро) – значит «скорый», в болгарском «бистьер» – прозрачный, светлый, быстрые речки практически всегда прозрачные.

Такое слово, как «чувство» – заимствовано из старославянского языка, где «чувство» образовано суффиксом -вств- от слова «чути» – «слышать», «ощущать».

В начальной школе учитель может работать со словарными словами и во внеурочное время, проводя тематические классные часы, например, посвященные знакомству с разными профессиями:

– учитель – образовано при помощи суффикса -ит от основы -ук-; «к» изменился в «ч» (в соврем, слове «наука» сохранился);

– космонавт – возникло для обозначения профессии в 60-х гг. XX века, но по происхождению очень древнее: греческое слово «космос» – вселенная, мир; вторая часть слова от греческого «наутес» – моряк, плаватель.

Греческое «космо» имеет еще два значения: а) порядок в противоположность «хаосу» – беспорядку (отсюда космы – непричесанные волосы); б) украшение, наряд, отсюда – «косметика» – то, что украшает лицо.

Этимологический анализ – важное средство повышения грамотности младших школьников при сознательном усвоении учебного материала. Многолетняя практика учителей показывает, что ознакомление детей, имеющих трудности в обучении, с этимологией слова на всех уроках в начальных классах, а также во внеурочной деятельности, помогает не только развитию внимания, интереса к языку, но и формирует орфографическую зоркость, орфографическую грамотность.

Список использованных источников

1. Горецкий, В. Г. Азбука, 1 класс : в 2 частях. Часть 1 / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, Л. А Виноградская, М. В. Бойкина. – Москва : Просвещение, 2017. – 128 с. – Текст : непосредственный.

2. Климанова, Л. Ф. Программа Русский язык, 1–4 классы / Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина. – Москва : Просвещение, 2011. – 62 с. – Текст : непосредственный.

3. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – Москва : Просвещение, 1976. – 543 с. – Текст : непосредственный.

4. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер ; перевод с немецкого и дополнено О. Н. Трубачева. – 4-е издание. – Москва : Астрель, 2003. – Текст: непосредственный.

5. Шанский, Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский, Т. А Боброва ; под редакцией [и с предисл.] чл.-кор. АНСССР С. Г. Бархударова. – Москва : Просвещение, 1994. – 543с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 378
ББК 74.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

КУЛУХОВА ЭЛЛА АНАТОЛЬЕВНА
аспирант
Северо-осетинского государственного
университета имени К. Л. Хетагурова, г. Владикавказ, Россия
Kuluhova.ella@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: важной компетенцией любого обучающегося является коммуникация в любой сфере человечества. В данной статье рассматривается сущность коммуникативной компетентности и психолого-педагогическая адаптация обучающихся. Рассматриваются наиболее эффективные методы, которые способствуют адаптации обучающегося в школе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обучающийся, адаптация, компетентность, коммуникация, развитие, билингвизм, школа

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

KULUKHOVA ELLA ANATOLYEVNA
postgraduate student
of North Ossetian State University, Vladikavkaz, Russia

ABSTRACT: communication in any sphere of humanity is an important competence of any student. This article examines the essence of communicative competence, psychological and pedagogical adaptation of students. The most effective methods that contribute to the adaptation of the student at school are considered.

KEY WORDS: learner, adaptation, competence, communication, development, bilingualism, school

Согласно системе образования Федерального государственного стандарта (ФГОС) педагог имеет право самостоятельно ставить перед обучающимися учебные задачи, искать методы их решения и реализации, контролировать и оценивать достижения обучающихся, развивать у обучающихся умение мыслить, говорить, рассуждать.

Идея «Умение учить» необходимо заложить в каждом ребенке с раннего детства. А над развитием коммуникативной компетентности следует работать с первых дней жизни. Родители играют главенствующую роль в этом процессе.

Коммуникативная компетентность – важная составляющая обучающего, в ней есть определенные смысловые нагрузки на характеристику объекта.

Перед педагогами стоит большая задача – создавать благоприятные условия для адаптации и реализации коммуникативной компетентности в образовательной среде, несмотря на возраст обучающихся. В процессе данной операции у обучающихся формируются новообразования, закладываются определенные

формы поведения, создаются социальные установки. Этот процесс преобразования и определяет все основные особенности личности детей.

Исследователи так или иначе сходятся в признании того огромного значения, которое имеет для обучающегося коммуникативная компетентность, так как уровень ее развития во многом определяет их поведение и деятельность.

При формировании коммуникативной компетентности важную роль играет психолого-педагогическая адаптация обучающегося.

Адаптация в переводе с латинского – приспособляю. Приспособление строения и функцийорганизма, его органов и клеток к условиям окружающей среды. Адаптация необходимо каждому человеку в любой среде, неблагоприятная адаптация или долгий процесс адаптации плохо сказывается, как на ребенке, так и на взрослом человеке.

Вопросом адаптации и ее развитием в различных областях человечества занимались многие ученые, впервые термин ввел Г. Ауберт и использовал в медицинских и психологических книгах, в которых означал изменения чувствительности анализатора под воздействием адаптации органов чувств на действующие раздражители.

Впоследствии употребление термина в более широком смысле относится к любому приспособлению живого тела, к условиям его существования.

В психологическую адаптацию обучающегося входят процессы, которые составляют систему социальных, психологических, профессиональных связей и отношений в исполнении соответствующих ролевых функций.

Педагогическая адаптация обучающихся – это приспособление к системе образования, обучения и воспитания, которые формируют систему ценностных ориентиров индивида.

В школе обучающиеся адаптированы к новой социальной системе, к новому требованию, к новому человеку, к отношениям, режимам. Со временем происходит процесс адаптации.

Психолого-педагогическая адаптация по содержанию тесно связана с социальной адаптацией.

Социальное адаптирование является постоянным процессом активной адаптации обучающегося в условиях нового социально-окружающего мира.

В период психолого-педагогической адаптации происходит не только приспособление обучающегося к новым условиям образования, но и реализация его стремлений, потребностей, познавательных интересов; обучающийся входит и в новое социальное окружение, становится его полноправным членом, самоутверждается и развивает свою индивидуальность.

В ходе психолого-педагогической адаптации у обучающихся формируются определенные нормы поведения и общения в образовательной среде. Теоретическое представление процессов адаптации рассмотрел З. Фрейд. Согласно З. Фрейду адаптационный процесс в его теории представлен в виде формулы: «Конфликт – тревога – защитные реакции». Данная формула проявляется в первый период адаптации.

Для развития психолого-педагогического фактора у обучающихся важным пунктом является коммуникация в процессе учебной деятельности и вне ее.

В адаптационном периоде важным фактором является мотивационный компонент. Мотивационный компонент – это важный элемент в педагогической деятельности. Существуют три вида мотивационного компонента – высокий, средний, низкий.

В нашем мотивационном эксперименте принимали участи 20 детей старших классов. Оценка уровня мотивационного компонента (см. в табл. 1).

Таблица 1

Уровни развития мотивационного компонента обучающихся

Оценка уровня мотивационного компонента	**Высокий уровень**	**Средний уровень**	**Низкий уровень**
Желание устанавливать доброжелательные отношения со своими сверстниками, одноклассниками	Ребенок заинтересован в установлении доброжелательных отношений с одноклассниками	Школьнику интересны позитивные взаимоотношения с учащимися, но он не всегда готов налаживать данные контакты	Ребенок не проявляет интерес к установлению контактов, не может воспринять своего одноклассника, как равноправный субъект общения
Потребность сочувствия	Обучающийся на высоком уровне владеет навыками эмоционального самовыражения, нуждается в обмене впечатлениями со своими сверстниками	Школьник иногда испытывает затруднение, чтобы показать свои чувства, эмоции	Ребенок не считает нужным показывать собственные эмоциональные переживания по отношению к другим
Потребность поддержки и оказания помощи другим	В любой ситуации готов протянуть руку помощи своему однокласснику	Понимание важности оказания помощи и поддержки	Ребенок не считает, оказывать помощь, и заботу

В процентном соотношении обучающиеся показали высокий уровень мотивационного компонента. Диаграмма № 1. Диагностика уровня мотивационного компонента обучающихся: высокий – 60 %; средний – 25 %; низкий – 15 %.



Рис. 1. Диагностика уровня мотивационного компонента обучающихся

Согласно исследованиям многих психологов, во многих школах, как Южной Осетии, так и в школах РФ, проблемы, связанные с коммуникативной частью, с большим трудом преодолеваются обучающимися, в таких случаях проявляют себя как деструктивное общение.

Деструктивное общение включает в себя разные формы, в детском возрасте деструктивное поведение обычно проявляется плохим поведением, молчанием или обидой. У детей школьного возраста деструктивное общение проявляется в качестве эгоизма и агрессивного поведения.

В вопросе адаптации обучающихся большую роль играет и билингвизм в Южной Осетии, отметим, так как процесс общения проходит на родном (осетинском) языке вне школы, а в школах на русском. Поэтому коммуникация на русском языке представляет собой сложную функцию для этих детей.

Отметим, в Южной Осетии два государственных языка: осетинский и русский. В отдаленных селах общение с детьми в семьях происходит на родном (осетинском) языке, языковая среда у данной категории детей отсутствует.

В связи с этим данные дети в школе сталкиваются с проблемами, адаптационный период тоже растягивается. По нашим наблюдениям и ролевым играм в Дзауской школе-интерната г. Цхинвал, наблюдаются дети, у которых есть проблемы при общении, самораскрытии и межличностных отношениях. В ходе беседы с детьми на различные темы, было выявлено, многие дети не прошли адаптационный период, чувствуют себя неуверенно в изложении своих мыслей и рассуждений в присутствии чужих людей.

В экспериментальной работе принимали участие дети 2 и 9 классов в количестве 20 человек.

В процессе ролевых игр между своими одноклассниками, дети чувствовали себя уверенно и раскрепощено. Обучающиеся вторых классов при общении со взрослыми показали низкий уровень адаптации, в процессе ролевых игр – средний. Ученики 9 классов показали средний уровень, как при общении, так и в процессе игры.

В настоящее время, исходя из множество работ, следует отметить, требуется огромная работа по созданию различных методов, которые благоприятно

повлияют на решение данных проблем. Большая работа требуется от учителей начальных классов, предметников, и, естественно, от школьных психологов.

Школьные психологи в ответе за адаптационный период детей в процессе обучения.

На сегодняшний день, недостаточно разработаны определенные средства и методы, которые способствуют успешному устранению данных проблем.

Занятие (урок) является местом, где каждый ученик вправе работать и осваивать учебный материал согласно тематике предмета.

Существуют и другие формы организации образовательной деятельности, к таким формам можно отнести: внеклассный час, дидактическую и ролевую игру, лекции и дискуссии. Данные типы работ способствуют расширению и обогащению личного опыта обучающегося, развитию коммуникативной компетентности, ребенок может высказывать свою точку зрения и аргументировать свой ответ, в ходе общения ребенок раскрывается психологически и происходит процесс адаптации. Происходит взаимодействие, как с одноклассниками, так и с педагогом.

Еще одним фактором благополучной адаптации обучающегося является психолого-педагогический прием, в рамках применения такой формы образовательной деятельности, как разновозрастное сотрудничество.

Обучающемуся полезно быть в роли педагога по отношению к другому («пробую учить других») или к самому себе («учу себя сам»). Обучающийся в роли учителя представляет собой ответственную работу, основная задача для обучающегося – научить другого.

Ребенок, являющийся учителем, по-разному относится к работе учителя и смотрит на ошибки, совершаемые его учениками, которых он избежит в будущем. Психолого-педагогическая адаптация обучающихся представляет собой важный пласт в общеобразовательной среде. Система образования федерального государственного стандарта разрабатывает и активно занимается данными вопросами для улучшения качества образования. Ведется активная работа с педагогами с целью улучшения психолого-педагогической ситуации в школах.

Список использованных источников

1. Анучина, О. А. Организация работы по адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада / О. А. Анучина. – Текст : непосредственный // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – № 4 (9). – С. 160–186.

2. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собрание сочинений. Том 4. – Москва, 1984. – 64 с. – Текст : непосредственный.

3. Калмыкова, А. Г. Психофизиологические особенности адаптации детей к условиям дошкольного образовательного учреждения / А. Г. Калмыкова. – Текст : непосредственный // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – № 26-1. – С. 78–83.

4. Колесов, Д. В. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / Д. В. Колесов. – Москва : Педагогика, 1987. – 150 с.– Текст : непосредственный.

5. Перадзе, О. В. Психолого-педагогические основы организации адаптации и организация адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ / О. В. Перадзе. – Текст : непосредственный // Наука и Мир. – 2015. – Том 2. – № 11 (27). – С. 82–84.

К содержанию

УДК 37.015.3(045)
ББК 88.8

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

КУДАШКИНА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kudashkinao@yandex.ru

ПОТЕШКИН ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ
директор
МКОУ «Оськинская СШ», Ульяновская область, Россия
poteshkinnn@mail.ru

ТЕРЕХИНА АНЖЕЛИКА ЕВГЕНЬЕВНА
студентка III курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
t.lika.e@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: авторами рассматривается проблема поведения подростков в конфликтных ситуациях. В научной статье обосновывается актуальность выбранного исследования, анализируются научные работы отечественных ученых по изучаемому вопросу. Представлены и описаны количественные и качественные результаты экспериментального исследования. Использовались методики на диагностику самооценки конфликтности и агрессивности, определения стиля поведения подростков в конфликтной ситуации. Выявленные в ходе диагностики данные позволят спроектировать и скорректировать организацию психолого-педагогической работы в среднем общеобразовательном учреждении.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исследование, подростки, конфликт, конфликтные ситуации, стратегии поведения, агрессивность, враждебность

STUDY OF BEHAVIORAL FEATURES OF ADOLESCENTS IN CONFLICT SITUATIONS

KUDASHKINA OLGA VASILIEVNA
candidate of psychological sciences, associate professor
departments of psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

POTESHKIN PAVEL VICTOROVICH
Director
MKOU «Oskinskaya school», Ulyanovsk region, Russia

TEREKHINA ANGELIKA EVGENYEVNA
III year student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the problem of the the authors consider peculiarities behavior conflict situations of adolescents' in. The scientific article substantiates the relevance of the chosen research, analyzes the scientific works of domestic scientists on the issue under study. Quantitative and qualitative results of the experimental study are presented and described. Methods were used to diagnose self-assessment of conflict and aggressiveness, determining the style of adolescents of behavior in a c situation onflict. The data revealed in the course of diagnostics will allow designing and adjusting the organization of psychological and pedagogical work in a secondary general education institution.

KEY WORDS: research, adolescents, conflict, conflict situations, behavioral strategies, aggression, hostility

В современном образовании проблема конфликтов становится все более актуальной. Особенно остро этот вопрос встает в период подросткового возраста. Этому способствует ряд факторов: интенсивное половое созревание и развитие, эмоциональная нестабильность, стремление к независимости, повышенный уровень страха и тревоги, протестное поведение, негативность, дисгармония в структуре личности и др. Эти кардинальные изменения способствуют возникновению межличностных конфликтов в диадах «подросток-родитель», «подросток-учитель», «подросток-подросток», а также внутриличностных.

Если своевременно не корректировать тактики и стили поведения подростков в конфликтных ситуациях, не формировать у них навыки саморегуляции, то это может способствовать возникновению трудностей межличностного взаимодействия, усилению жестокости и агрессивности, а в последующем и возникновению девиантного поведения, которое чревато отрицательными последствиями для общества. Соответственно, проблема изучения особенностей поведения подростка, имеющего направленность на конфликт особо востребована в современной системе образования, так как позволит разработать для педагогов и родителей рекомендации по конструктивному разрешению конфликтных ситуаций и выработать систему психологической помощи по предупреждению негативных последствий конфликтов (школьное насилие, буллинг и др.).

В связи с этим на протяжении многих лет в психологии и педагогике активно проводятся исследования проблемы изучения конфликтов и конфликтного поведения подростков (Л. С. Выготский, В. И. Журавлев, А. М. Прихожан, А. А. Реан, Б. И. Хасан и др.), а также изучаются различные аспекты межличностного взаимодействия (Б. А. Ананьев, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. Л. Цветкова и др.).

В словаре им. С. И. Ожегова конфликт интерпретируется как «столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия» [1].

Е. В. Первышева обозначает, что «межличностные конфликты в подростковый период служат одним из средств формирования активной позиции лич-

ности и могут быть определены как конфликты становления и самоутверждения» [2].

Представляет интерес исследование А. Л. Цветковой, в котором отмечается, что «установки на конфликт могут определять поведение подростков в конфликтной ситуации и являться детерминантами выбора стратегий разрешения конфликтов». Проведенные исследования доказывают, что «особенностью подростков, имеющих высокий уровень выраженности установки на конфликт, является проявление высокого уровня агрессии, раздражения, подозрительности, импульсивности поведения» [3].

С целью изучения исследуемой проблемы был проведен эксперимент на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10» г. Саранск. Общая численность выборки составила 36 подростков. Возраст испытуемых – 13–14 лет.

Уровень конфликтности подростков изучался с помощью теста В. Ф. Ряховского. Полученные количественные данные отражены на рисунке 1.

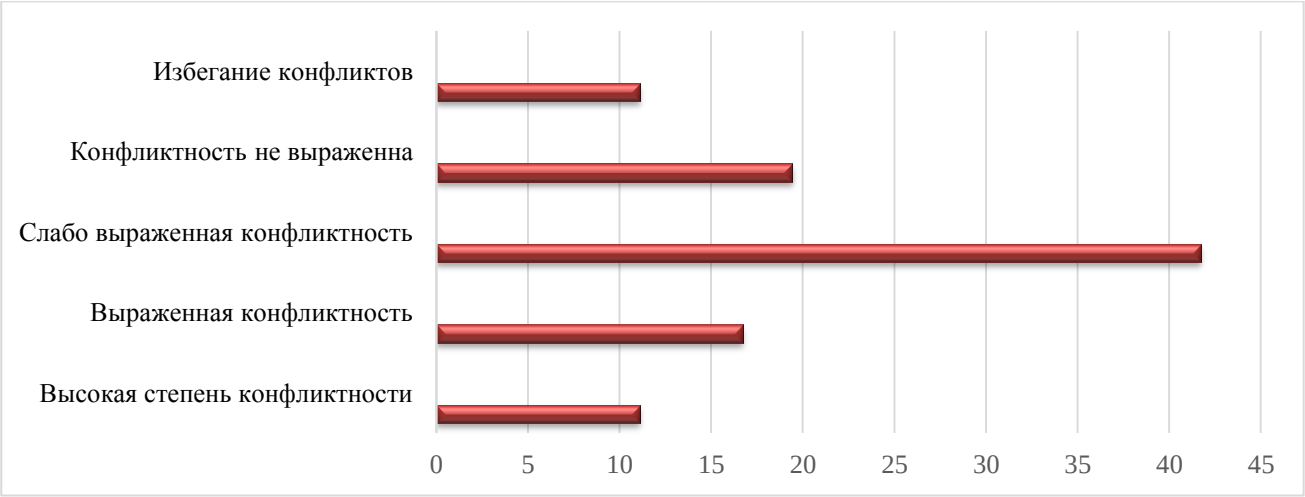


Рис. 1. Данные испытуемых по тесту В. Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности»

Результаты исследования показали, что у 11,1 % подростков высокая степень конфликтности. Для них характерно излишняя требовательность и придирчивость, импульсивность, бескомпромиссность, завышенная самооценка, нетерпимость к мнению других, неадекватное восприятие критики.

У 16,7 % выраженный уровень конфликтности. Для них свойственно частое вступление в межличностные конфликты, настойчивое отстаивание своего мнения, критика окружающих.

У 41,7 % подростков слабо выражена конфликтность. Они стремятся смягчить уже начавшийся конфликт, избегают провокационных ситуаций, но при необходимости умеют отстоять собственную позицию и свое мнение.

У 19,4 конфликтность не выражена. Эти подростки тактичны, не любят спорить, вступать в конфликтные ситуации, не придирчивы, склонны к компромиссу, прислушиваются к мнению окружающих.

У 11,1 % подростков высокая степень избегание конфликтных ситуаций. Они опасаются конфронтаций, избегают критических высказываний, уходят от прений, разногласий, от реального разрешения конфликтов.

Ведущие тактики поведения подростков в ситуации конфликта диагностировались с помощью методики К. Томаса, в адаптации Н. В. Гришиной. Результаты отражены на рисунке 2.

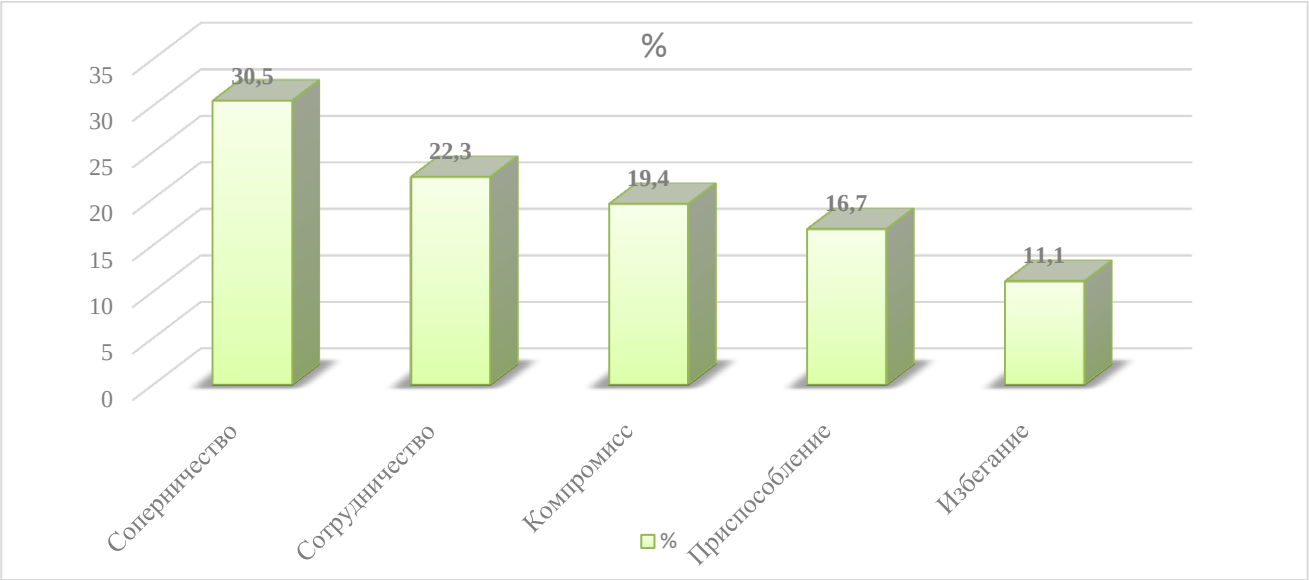


Рис. 2. Данные испытуемых по методике «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса, в адаптации Н. В. Гришиной

Обобщенные данные показывают, что у подростков преобладающим стилем поведения является соперничество (30,5 %) и сотрудничество (22,3 %). В меньшей степени испытуемые владеют стилем компромисс (19,4 %), приспособление (16,7 %) и избегание от участие в конфликтах (16,6 %).

Таким образом, в исследуемой группе испытуемых наиболее представлены две полярные стратегии – соперничество и сотрудничество. Присутствие контрастных тенденций в поведении свидетельствует о том, что подростки, еще пока, не располагают эффективными способами поведения и не могут регулировать собственное состояние, что и приводит к возникновению конфликтов.

Степень агрессивности и враждебности подростков выявили с помощью методики А. Баса – А. Дарки. Согласно полученным данным в исследуемой группе подростков преобладает вербальная агрессия (22,2 %) и раздражительность (19,4 %). Повышенный уровень негативизма выявлен у 13,9 % респондентов. У 11,2 % учащихся обнаружено преобладание косвенной агрессии и обиды. Склоны к подозрительности и физической агрессии у 8,3 % подростков, 5,5 % учащихся испытывают чувство вины. Доминирование вербальной агрессии вероятнее всего связано с тем, что подростки в силу своего возраста часто бывают эмоционально не уравновешенны, не сдержанны и вследствие этого вспыльчивы и раздражительны.

Результаты представлены на рисунке 3.

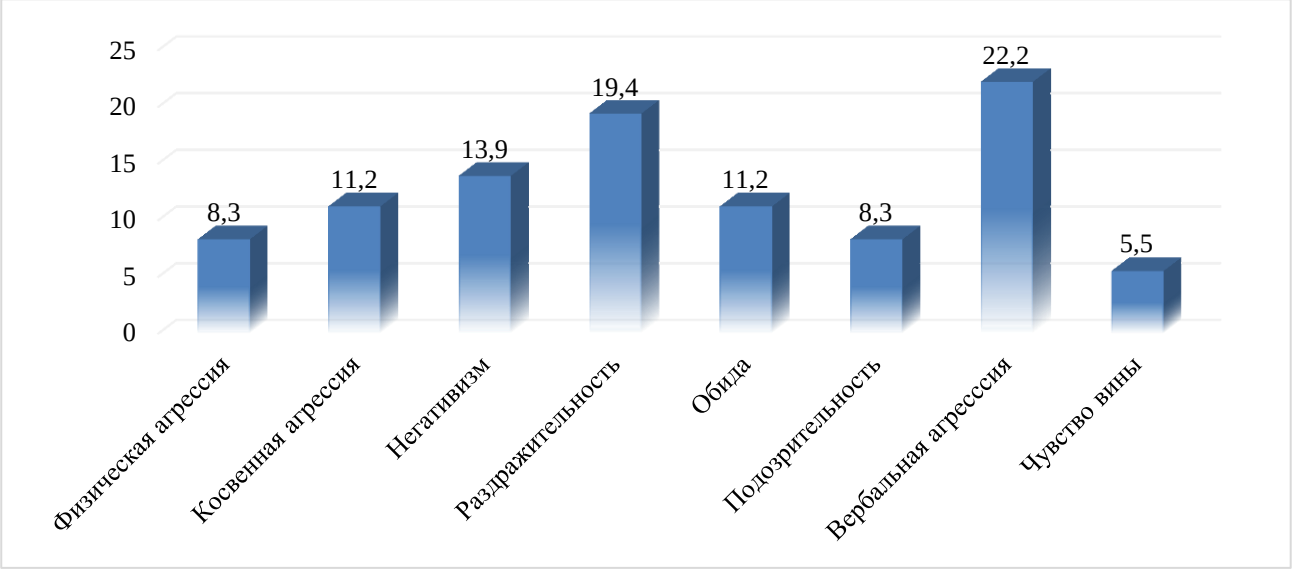


Рис. 3. Данные испытуемых по методике А. Баса – А. Дарки

Таким образом, результаты диагностики позволяют сделать следующий вывод:

1) в исследуемой выборке доминирует средний уровень конфликтности;

2) в группе подростков преобладающими стратегиями в конфликтной ситуации являются соперничество и сотрудничество;

3) у подростков выявлены преобладание вербальной агрессии и раздражительности.

Результаты исследования представляют определенный научный интерес, поскольку формируют наиболее точный психологический портрет современного поколения подростков. Выявленные в ходе диагностики данные об уровне конфликтности, о преобладающих стратегиях поведения в конфликтных ситуациях, уровнях агрессивности и враждебности подростков позволят спроектировать и скорректировать организацию психолого-педагогической работы в среднем общеобразовательном учреждении.

Список использованных источников

1. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под общей редакцией Л. И. Скворцова. – 28-е издание, переработанное. – Москва : Мир и Образование : ОНИКС, 2012. – 1375 с. – Текст : непосредственный.

2. Первышева, Е. В. Межличностный конфликт как фактор социализации старших подростков : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Елена Витальевна ; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. – Москва, 1989. – 26 с. – Текст : непосредственный.

3. Цветкова, А. Л. Особенности поведения подростков, имеющих установки на конфликт : автореферат диссертация на соискание кандидата психологических наук / Анжела Леонидовна Цветкова ; Московский государственный областной университет. – Москва, 2011. – 25 с. – Текст : непосредственный.

4. Любушкина, Л. А. Межличностный конфликт как средство воспитания и развития подростков в физкультурно-спортивной деятельности : диссертация на соискание ученой

степени кандидата педагогических наук / Людмила Александровна Любушкина ; Самарский государственный университет. – Самара, 1998. – 177 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 37.015.3(045)
ББК 88.8

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ САМООЦЕНКИ

КУДАШКИНА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kudashkinao@yandex.ru

РОГАЧЕВ АЛЕКСАНДР ИВАНОВИЧ
учитель
МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10», Россия, г. Саранск
sanchez1994@mail.ru

МИРОНЧУК ВИКТОРИЯ РОМАНОВНА
студентка III курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
t.lika.e@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: авторами рассматривается проблема изучения взаимоотношений подростков со сверстниками в зависимости от их самооценки. В научной статье обосновывается актуальность выбранного исследования, анализируются научные работы отечественных ученых по изучаемому вопросу. Представлены и описаны данные экспериментального исследования. Выявленные в ходе исследования данные позволят спроектировать психолого-педагогическую работу по развитию и коррекции взаимоотношений подростков в детском коллективе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исследование, отношения, межличностные отношения, самооценка, подростки

THE STUDY OF ADOLESCENT RELATIONSHIPS WITH PEERS DEPENDING ON THEIR SELF-ESTEEM

KUDASHKINA OLGA VASILIEVNA
candidate of psychological sciences, associate professor
departments of psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ROGACHEV ALEXANDER IVANOVICH
teacher
MOU «Secondary School № 10», Saransk, Russia

MIRONCHUK VICTORIA ROMANOVNA
III year student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the authors consider the problem of studying the relationship of adolescents with their peers, depending on their self-esteem. The scientific article substantiates the relevance of the chosen research, analyzes the scientific works of domestic scientists on the issue under study. The data of the experimental study are presented and described. The data revealed during the study will make it possible to psychological and pedagogical development design work on the and correction of adolescent relationships in the children's collective.

KEY WORDS: research, relationships, interpersonal relationships, self-esteem, teenagers

В современном мире общение является важной частью структуры человеческих отношений и деятельности. Без общения не способна эффективно функционировать ни одна из сфер нашей жизнедеятельности. С раннего возраста ребенок активно включается в процесс межличностного взаимодействия. Первоначальные навыки он получает сначала в семье, потом в детской дошкольной образовательной организации, в школе, в классе, в кругу друзей и т. д. А в период подросткового возраста обостряется потребность в межличностных отношениях со сверстниками и роль развития этих взаимоотношений очень велика. Формирование навыков позитивных межличностных отношений, конструктивного разрешения конфликтов, толерантности, эмпатии являются важными задачами развития на данном возрастном этапе. Благоприятные взаимоотношения в классе, дружеская взаимопомощь доставляет чувство эмоционального благополучия и стабильности подростку. Неблагоприятный психологический климат в детском коллективе, неконструктивная критика, постоянные конфликты, отсутствие благоприятных взаимоотношений отрицательно влияют на психическое здоровье ребенка и развитие его самосознания. Неудачи в отношениях со сверстниками зачастую приводят к переживаниям, тревожности, стрессам. Поэтому уровень статусного положения в коллективе, уровень сформированности взаимоотношений со сверстниками может повлиять и на самооценку подростка.

Важными для нашего исследования являются фундаментальные работы в области общения и межличностных отношений (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, А. В. Петровский, Г. М. Андреева, Я. Л. Коломинский, А. В. Мудрик и др.), а также развития личности в период подросткового возраста (Л. С. Выготский, Б. Ф. Ломов, А. А. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.).

Обзор научной литературы показал, что термин «межличностные отношения» трактуется как «субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения» [1], «случайные или преднамеренные, частные или публичные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные контакты и связи

двух и более человек, вызывающие взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок» [2].

Н. Н. Обозов подчеркивает, что «…межличностные отношения – это объективно переживаемые, в разной степени осознаваемые взаимосвязи между людьми. В их основе лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей и их психологические особенности…» [3].

Взаимоотношения в подростковом возрасте становятся более глубоким, разнообразным, сознательным и содержательным. Они выходят на более высокий уровень, чем в период младшего школьного возраста. Подростки стремятся понять себя и окружающих людей, часто на фоне недопонимания возникают межличностные конфликты, в поведении может проявится агрессивность, негативизм, упрямство. Индивидуально-психологические особенности личности также могут стать весомыми факторами, которые способствуют затруднению общения подростков [4].

С целью изучения исследуемой проблемы был проведен эксперимент на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа №10» г. Саранск. Общая численность выборки – 41 подросток, возраст – 13–14 лет. Диагностическая программа включала следующие методики: «Изучение общей самооценки» (Г. Н. Казанцева); «Оценка отношений подростка с классом» (Л. А. Головей, О. Р. Рыбалко) [5].

Анализ данных по методике Г. Н. Казанцевой показал, что адекватная самооценка выражена у 53,7 % подростков, завышенная у 24,4 % и заниженная преобладает у 21,29 %.

Полученные результаты отражены на рисунке 1.

Отношения подростка с классом оценивалась с помощью методики Л. А. Головей, О. Р. Рыбалко. Результаты исследования показали, что у 19,5 % подростков выявлен индивидуалистический тип восприятия группы. Для них класс, мнение коллектива не является важным, они сторонятся групповой деятельности, преимущественно предпочитают индивидуальную работу.

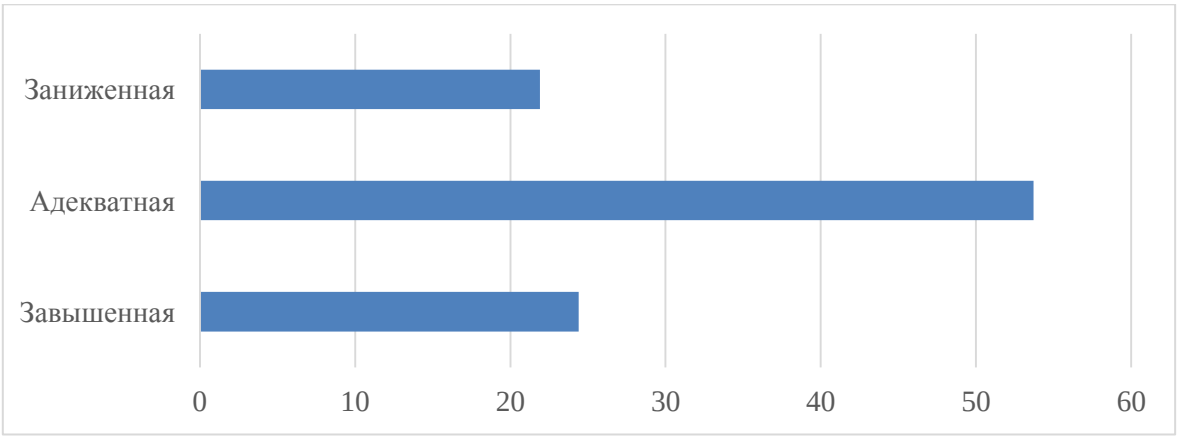


Рис. 1. Уровень самооценки подростков по методике Г. Н. Казанцевой

Прагматический тип обнаружен у 24,4 % подростков. Они воспринимают класс как средство достижения индивидуальных целей. Предпочитают членов,

которые способны решить сложные проблемы и прийти на помощь в трудной ситуации.

У 56,1 % опрошенных преобладает коллективистический тип восприятия группы. Для этих подростков группа – это значимая ценность, их волнуют проблемы как класса, так и каждого члена. Они настроены на коллективный труд, общую деятельность и создание в нем благоприятного психологического климата.

Полученные количественные данные отражены на рисунке 2.

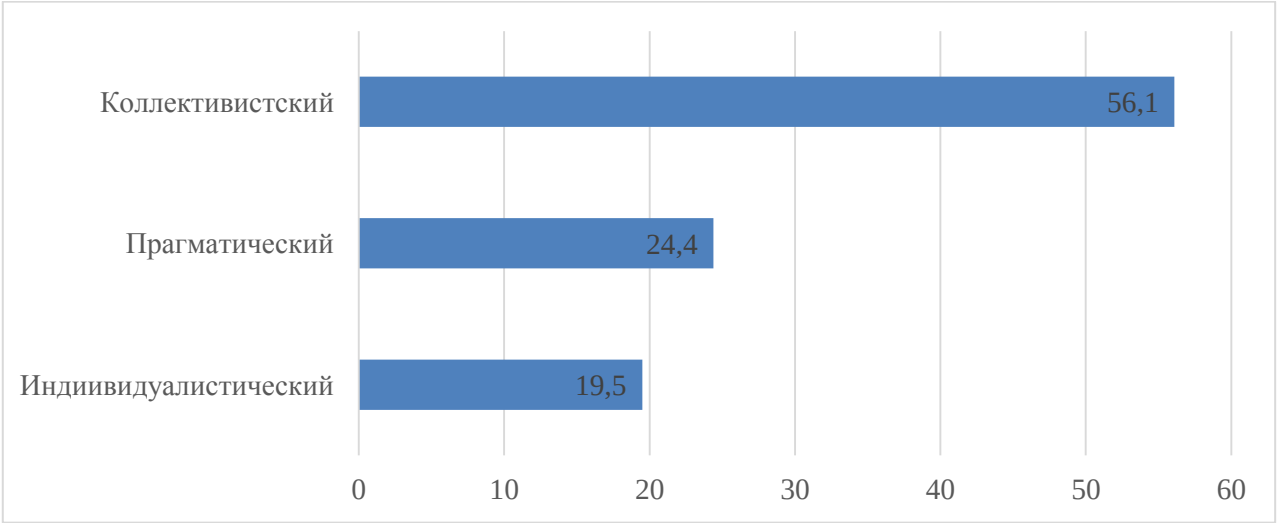


Рис. 2. Тип восприятия группы по методике «Оценка отношений подростка с классом» (Л. А. Головей, О. Р. Рыбалко)

Таким образом, результаты диагностики позволяют сделать следующий вывод: в исследуемой выборке у подростков доминирует адекватная самооценка; у подростков преобладает коллективистский тип восприятия группы; соотнеся экспериментальные данные двух методик было выявлено, что у респондентов с заниженной самооценкой чаще проявляется индивидуалистический тип восприятия группы, у подростков с завышенной самооценкой – прагматический, у испытуемых с адекватной самооценкой – коллективистический.

Полученные в ходе диагностики данные об уровне самооценки подростков, о преобладающем типе восприятия группы позволит спроектировать и скорректировать организацию психолого-педагогической работы в среднем общеобразовательном учреждении.

Список использованных источников

1. Психологический словарь / под общей редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 2007. – 494 с. – Текст : непосредственный.

2. Словарь-справочник по педагогической психологии / М. В. Гамезо, А. В. Степаносова, Л. М. Хализева. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 127 с. – Текст : непосредственный.

3. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения / Н. Н. Обозов. – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1979. – 151 с. – Текст : непосредственный.

4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога : учебное пособие / Е. И. Рогов. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 384 с. – Текст : непосредственный.

5. Кудашкина, О. В. Развитие межличностных отношений подростков в процессе психологического тренинга / О. В. Кудашкина, М. С. Кощеева. – Текст : непосредственный // Евсевьевские чтения. серия: наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции – 54-е Евсевьевские чтения, 28–29 марта 2018 г. / под научной редакцией Ю. В. Варданян ; Мордовский государственный педагогический институт. – Саранск : РИЦ МГПИ, 2018. – С. 79–84.

К содержанию

УДК 159.99
ББК 88.4

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ

КУДРЯШОВА СВЕТЛАНА КОНСТАНТИНОВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии
Московский государственный гуманитарно-экономический университет,
г. Москва, Россия
svetakudrjschova@yandex.ru

КУДРЯШОВ ВАЛЕРИЙ ИВАНОВИЧ
кандидат педагогических наук, доцент
департамента математики и физики
Московский государственный педагогический университет,
г. Москва, Россия
v.kudriashov@yandex.ru

ВДОВИНА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natalex-15@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассмотрены особенности в проявлении творческого воображения и креативности. Обозначены гендерные различия в творческом воображении и креативности в юношеском возрасте.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: творческое воображение; креативность; юношество; гендерный подход

GENDER CHARACTERISTICS OF CREATIVE IMAGINATION

KUDRYASHOVA SVETLANA KONSTANTINOVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Pedagogy and Psychology
Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow, Russia

KUDRYASHOV VALERY IVANOVICH
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Mathematics and Physics
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

VDOVINA NATALYA ALEXANDROVNA
PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology
Mordovia State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article discusses the features in the manifestation of creative imagination and creativity. Gender differences in creative imagination and creativity in adolescence are indicated.

KEY WORDS: creative imagination; creativity; youth; gender approach

В современном мире человек, обладающий творческим воображением, способен к более эффективному решению жизненных задач, планированию своего будущего, формированию активной жизненной позиции. В данной связи исследование проблемы развития творческого воображения и креативности сегодня имеет особую актуальность.

Проблема не нова. Воображения, в частности, творческое воображение исследовалось еще во времена Сократа. Он определял понятие воображение, как неотделимую часть искусства, а искусство представляется подражанием космосу или деятельности людей и животных [4, с. 96]. Вместе с тем, наиболее полно и широко экспериментальное изучение творческого воображения стало предметом интереса западных психологов в 50-е годы XX века. Отечественные психологи, рассматривая данный вопрос, в своих работах отмечали, что «творческое воображение, предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности» [1, с. 46].

Креативность же у многих исследователей понимается как общая способность к творчеству, поскольку в переводе с латинского (Creatio – созидание) – это способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления. Так, П. С. Гуревич определяете креативность, как творческие способности человека, проявляющиеся в разных сферах деятельности и характеризующие его личность [3, с. 317]. В исследованиях К. Роджерса под креативностью понимается способность обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения [2, с. 157].

Исследуя данный вопрос, мы предположили, что существуют гендерные различия в уровне развития творческого воображения и креативности. Было

проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 30 испытуемых.

Для исследования был использованы следующие методики:

1. «Дорисовывание фигуры» (модификация методики Э. П. Торренса).
2. «Сочини историю» (по Г. А. Урунтаевой)

Первая методика направлена на определение уровней развития таких показателей развития творческого процесса, как: продуктивность, вариативность, оригинальность Испытуемым предлагалось дорисовать картинку, используя в качестве отправной точки овал.

Количественные данные отдельных показателей диагностического задания «Дорисовывание фигуры» по гендерному признаку представлены на рисунках 1-3.

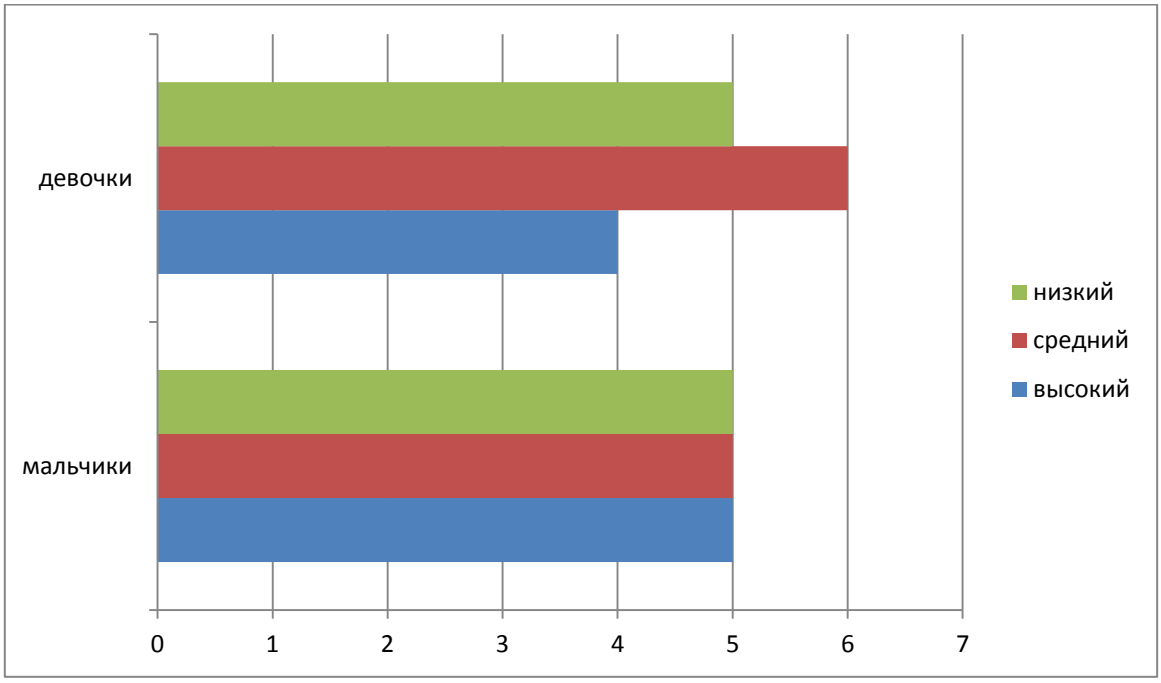


Рис. 1. Количественные данные по диагностическому заданию «Дорисовывание фигур» (показатель продуктивность)

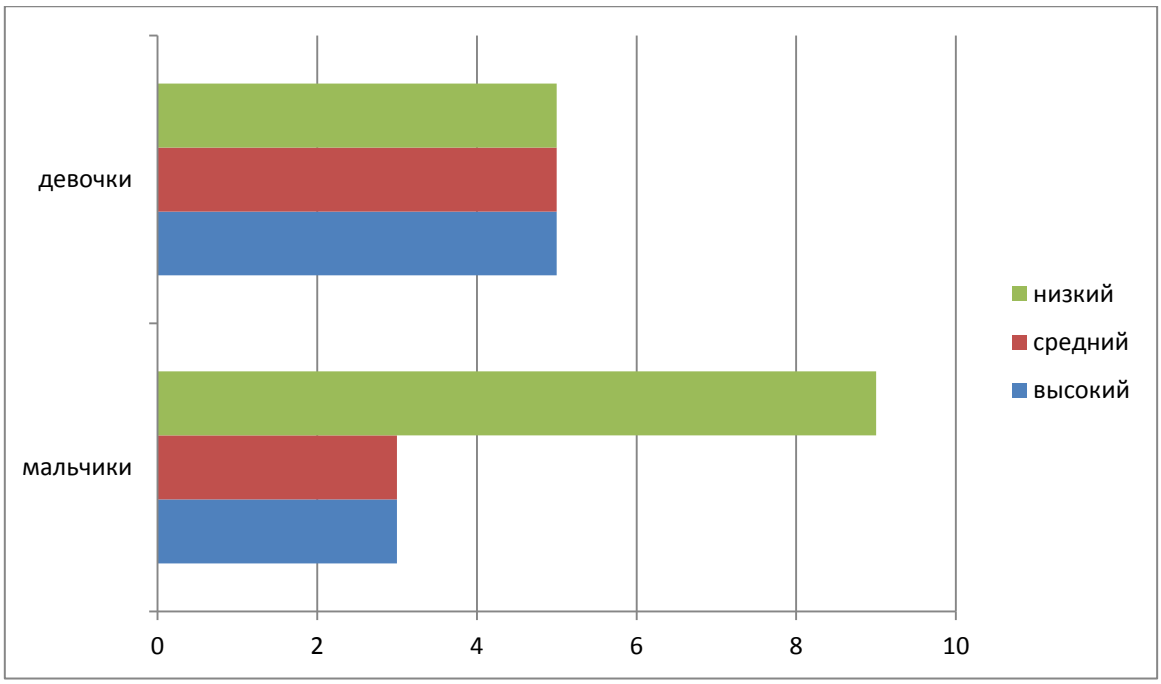


Рис. 2. Количественные данные по диагностическому заданию «Дорисовывание фигур» (показатель вариативность)

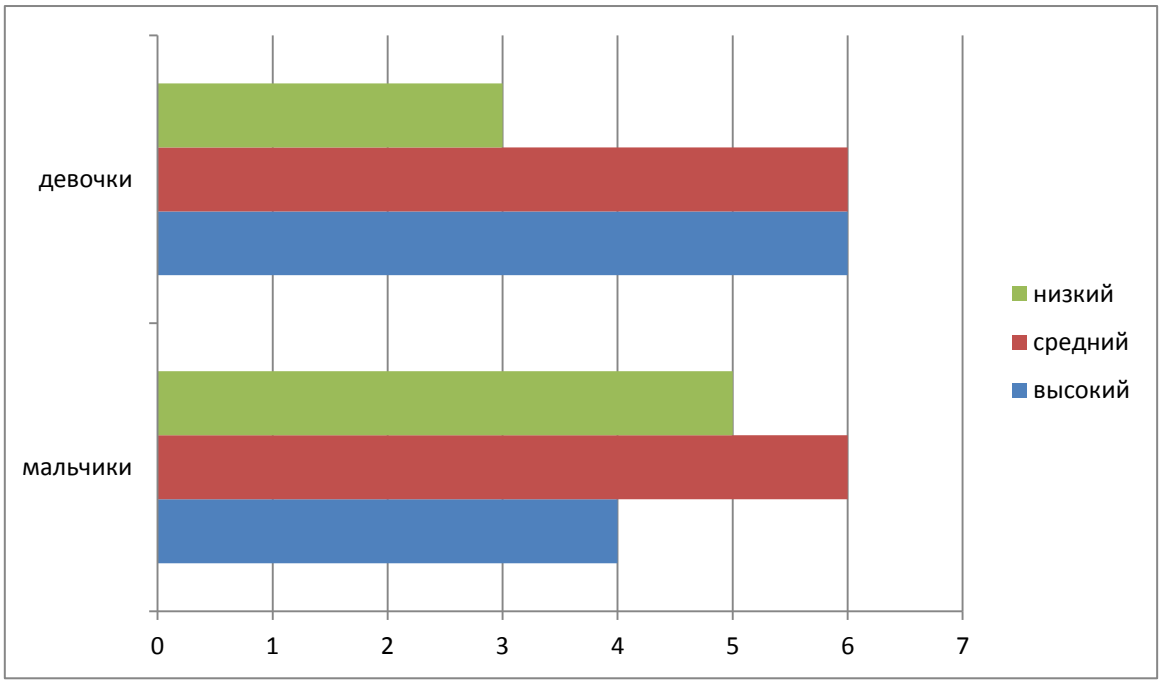


Рис. 3. Количественные данные по диагностическому заданию «Дорисовывание фигур» (показатель оригинальность)

Из представленных данных видно, что по показателю «продуктивность» представители мужского пола слегка превосходят женский, хотя низкий уровень прослеживается одинаково у 5 испытуемых. По показателю «вариативность» высокий уровень был обнаружен у 5 представительниц женского пола, что чуть выше, чем у мальчиков, а низкий уровень обнаружен у большего ко-

личества мальчиков, чем девочек (9 и 5 соответственно). По показателю «оригинальность» снова показатели выше у представительниц женского пола.

Качественный анализ показал, что представители мужского пола, как правило, ограничились лишь одним рисунком, тогда как представительницы прекрасного пола представляли максимальное количество рисунков. У мальчиков, как правило, рисунки были не детализированы, схематичны, в то время как у девочек достаточно четко прорисовываются отдельные элементы. У мальчиков чаще наблюдалось стандартизованное дорисовывание фигуры (шар, солнце).

По второй методике испытуемым предлагалось «сочинить историю» (по Г. А. Урунтаевой). Цель: выявить уровень развития творческого воображения в процессе придумывания сюжета. Оценка результатов осуществлялась на основе показателей: эмпатия, выразительность, оригинальность.

Количественные данные отдельных показателей диагностического задания «Сочинить историю» по гендерному признаку представлены на рисунках 4-6.

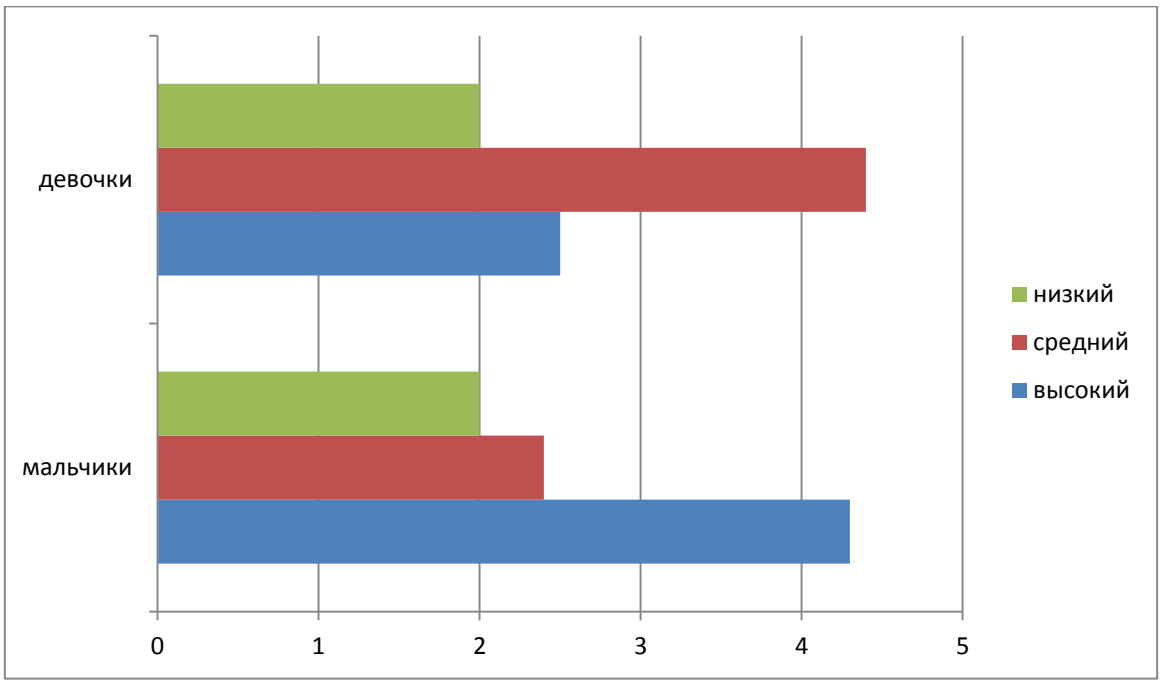


Рис. 4. Количественные данные по диагностическому заданию «Сочини историю» (показатель эмпатия)

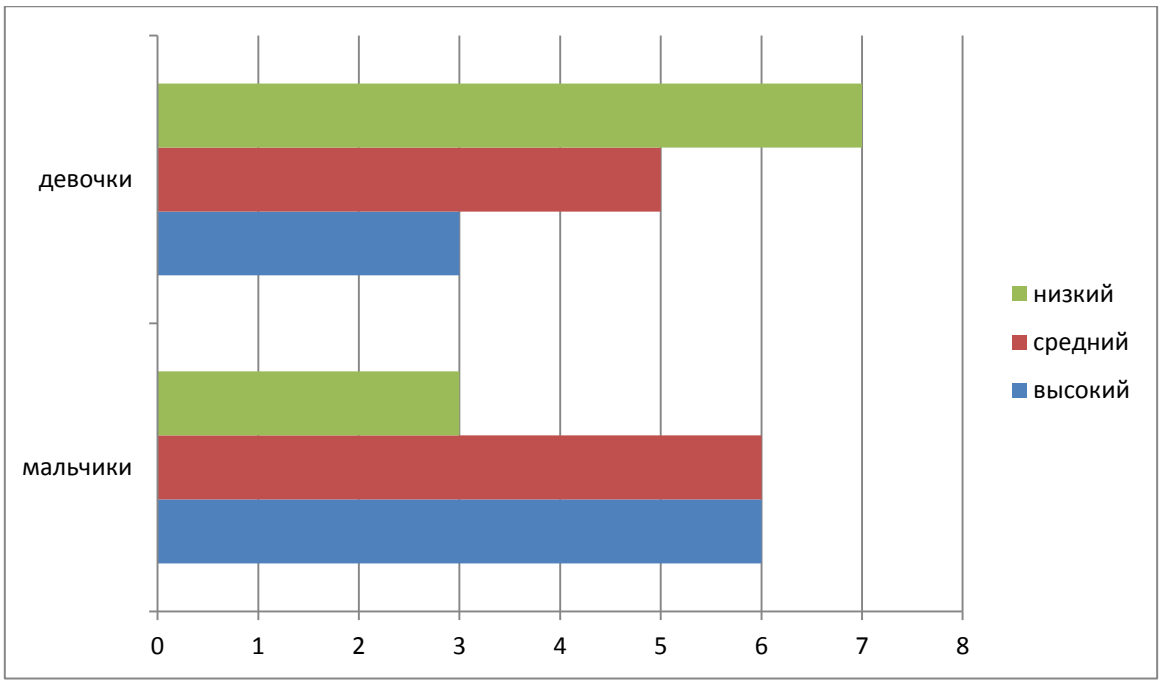


Рис. 5. Количественные данные по диагностическому заданию «Сочини историю» (показатель выразительность)

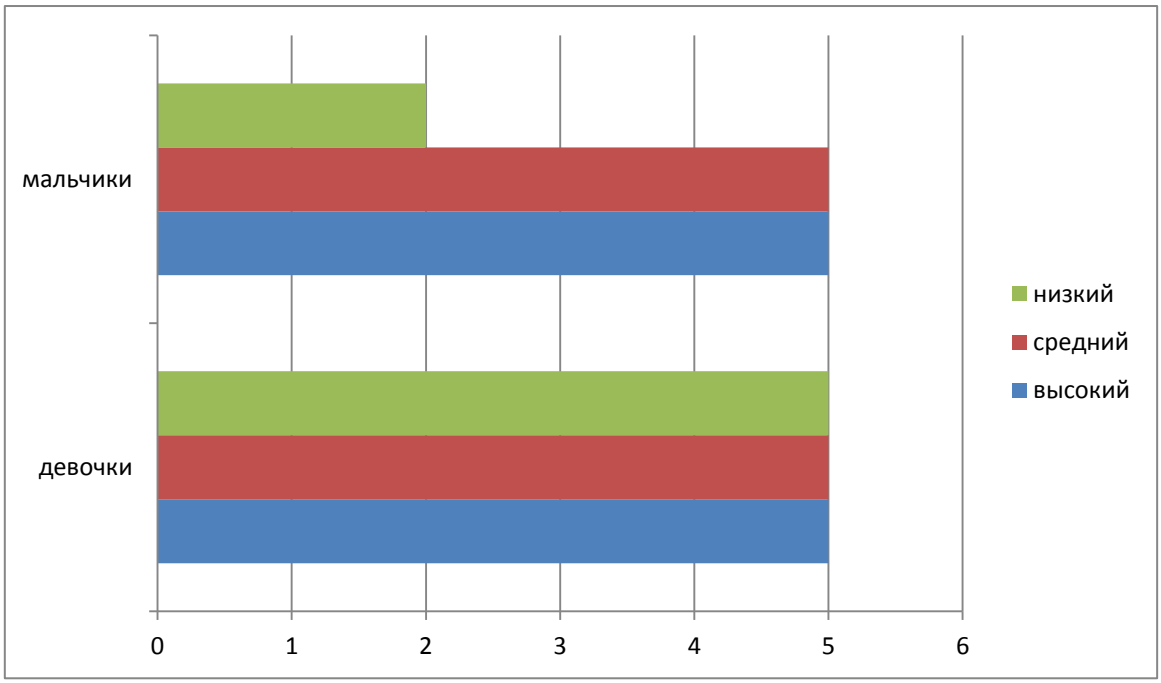


Рис. 6. Количественные данные по диагностическому заданию «Сочини историю» (показатель оригинальность)

Качественная оценка показала, что дети на высоком уровне по показателю «эмпатия» достаточно эмоциональны и выразительны и, кроме того, явно заражают своими эмоциями других. Они включают себя в качестве действующего лица в историю, ярко и увлеченно описывают придуманные события, персонажи, их поступки. По показателю «выразительность» история структурно оформлена: имеет выраженную композицию и детализирована. По показателю

«оригинальность» сюжет истории полностью придуман самим ребенком, необычен и оригинален.

Таким образом, просуммировав результаты, полученные после проведения диагностических методик, можно констатировать, что уровень творческого потенциала девочек выше, чем у мальчиков.

Список использованных источников

1. Боровик, О. В. Развитие воображения / О. В. Боровик. – Москва : ЦГЛ Рон, 2002. – 112 с. – ISBN 5-94033-121-1. – Текст : непосредственный.
2. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 448 с. – ISBN 978-5-459-01638-3. – Текст : непосредственный.
3. Психологический словарь / под общей научной редакцией П. С. Гуревича – Москва : 2007. – 798 с. – Текст непосредственный.
4. Скоробогатов, В. А. Феномен воображения. Философия для педагогики и психологии : учебное пособие / В. А. Скоробогатов, Л. И. Коновалова. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Санкт-Петербург : Союз, 2002. – 192 с. – ISBN 5-94033-121-1. – Текст непосредственный.

К содержанию

УДК 372
ББК 74.1

ПАРЦИАЛЬНАЯ ПРОГРАММА «STEMиТ» ПО ПРИМЕНЕНИЮ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КУРБАНАЛИЕВА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА
магистрант,
Новосибирский государственный педагогический университет,
старший воспитатель,
муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
Новосибирского района Новосибирской области –
детский сад «Дельфин», Россия
Natalia.kurbanalieva.84@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в настоящее время одним из наиболее динамично развивающихся и перспективных направлений в педагогике является STEM-образование. Парциальная программа «STEMиТ» предполагает повышение качества образовательного процесса, организованного для дошкольников 6–7 лет с помощью организации предметно-развивающей среды с использованием парциальной модульной программы по STEM-образованию и ТРИЗ-технологии. Разработанная нами программа направлена на развитие познавательных способностей дошкольников в единстве с творческим воображением, созданием предпосылок формирования у детей системного видения мира.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: STEM-образование, ТРИЗ-технология, моделирование, познавательно-исследовательская деятельность.

PARTIAL PROGRAM «STEMiT» FOR THE APPLICATION OF TRIZ TECHNOLOGIES IN THE EDUCATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

KURBANALIEVA NATALIA VIKTOROVNA
master's student,
Novosibirsk State Pedagogical University
senior educator, municipal budget preschool educational institution
of the Novosibirsk district of the Novosibirsk region-kindergarten «Dolphin», Russia

ABSTRACT: currently, one of the most dynamically developing and promising areas in pedagogy is STEM education. The partial program «STEMiT» involves improving the quality of the educational process for preschoolers 6–7 years old through the organization of a subject-developing environment using a partial modular program on STEM education and TRIZ technology. The program developed by us is aimed at developing the cognitive abilities of preschoolers in unity with creative imagination, creating prerequisites for the formation of a systemic vision of the world in children.

KEY WORDS: STEM-education, TRIZ-technology, modeling, cognitive research activity.

В послании Президента Федеральному Собранию 1 марта 2018 года Владимир Владимирович Путин сказал, что важнейшим конкурентным преимуще-

ством России являются знания, технологии, компетенции. Это ключ к настоящему прорыву, к повышению качества жизни. Нужно переходить к принципиально новым, в том числе индивидуальным технологиям обучения. С дошкольного возраста прививать детям готовность к изменениям, к творческому поиску, работе в команде, навыкам жизни в цифровую эпоху.

В мире, меняющемся стремительными темпами, где информационные технологии дают не только новые возможности, но и требуют от человека соответствующих качеств – быстро ориентироваться в новой информации, быстро обучаться, каждому приходится справляться с огромным количеством постоянно возникающих задач. Обществу нужны люди интеллектуально смелые, независимые, неординарно мыслящие, креативные, способные принимать нестандартные решения.

Применение инновационных технологий в образовательном процессе ДОУ – одна из актуальных проблем в отечественной дошкольной педагогике. Значимость ее решения обусловлена необходимостью повышения качества дошкольного образования.

Применение ТРИЗ-технологий и STEM-образования в профессиональной деятельности воспитателя дает возможность повышать качество образовательного процесса, служит развитию познавательной мотивации воспитанников, что ведет к росту их образовательных достижений.

STEM-образование подразумевает изучение естественных наук совместно с инженерией, технологией и математикой: Science – наука (биология, физика и химия), Technology – технологию (конструирование), Engineering – инженерное дело и Math – математика. Ведущая составляющая STEM-образования детей старшего дошкольного возраста – экспериментально-познавательная деятельность. В форме игры дети учатся считать, измерять, сравнивать, приобретают коммуникативные навыки, в знакомых объектах определяют для себя новые свойства [1, с. 277].

Занятия в игровой форме развивают воображение, мышление и творческий потенциал. На основе приобретенных знаний, в рамках проектной деятельности, дошкольники создают реальные продукты. Проекты могут быть реализованы в области программирования, робототехники, детской анимации, экспериментальной деятельности с живой и неживой природой. Во время проектной деятельности ребенок проявляет креативность мышления, организаторские и коммуникативные способности [4, с. 157].

Одновременно с этим, ТРИЗ-технология способствует развитию таких качеств мышления детей, как гибкость, подвижность, системность, творческое воображение, поисковая активность. Данная технология позволяет преподносить информацию в увлекательной и интересной для дошкольников форме, обеспечивает ее прочное усвоение и систематизацию [2, с. 7]. ТРИЗ «работает» на принципах сотрудничества взрослых и детей.

В нашем ДОУ разработана парциальная программа «STEMиТ», представляющая собой интеграцию программы «STEM-образование детей дошкольного возраста» и ТРИЗ-технологию в совместной деятельности с дошкольниками 6–7 лет. Программа «STEMиТ» способствует повышению качества образователь-

ного процесса для детей старшего дошкольного возраста путем организации предметно-развивающей среды с использованием парциальной модульной программы по STEM-образованию и ТРИЗ-технологиям.

Предлагаемая программа ориентирована на развитие познавательных способностей дошкольников. Ее содержание отражает следующие аспекты: создание предпосылок формирования у детей системного видения мира, развития восприятия, памяти, внимания, логического мышления.

Реализация программы осуществляется с использованием интеграции методических пособий по STEM-образованию детей дошкольного возраста и ТРИЗ-технологии. Ее отличительные особенности в том, что в нее включены задания на развитие памяти, задания исследовательского характера.

Задания в программе сбалансированы и направлены на развитие конвергентного и дивергентного мышления. Это позволяет содействовать развитию интеллектуальных и творческих способностей дошкольников.

В основе предлагаемых дошкольнику заданий, лежит игра, разработанная на основе познавательного материала. Играя, ребенок лучше понимают и запоминают материал. Программа «STEMиТ» построена так, что большую часть перелагаемого материала ребенок не механически запоминает, а самостоятельно открывает его: раскодирует, расшифровывает, отгадывает. Практические задания позволяют развивать такие интеллектуальные качества, как умение анализировать, синтезировать, обобщать, конкретизировать, абстрагировать, переносить. Параллельно с этим развивается внимание, воображение, речь, обогащается словарный запас дошкольника.

В программе значительное внимание уделяется индивидуальному подходу, так как уровень знаний и умений дошкольников различен.

Программа отражает следующие принципы обучения: индивидуальность, доступность, научность, преемственность, результативность. Соответствует принципам системности и постепенного повышения уровня сложности предлагаемых заданий. Содержание тематического плана может корректироваться при появлении новой технологии и в связи запросами родителей.

Освоение программы детьми носит свободный характер и обусловлен интересом, индивидуальными возможностями воспитанников, желанием их родителей. Программа рассчитана на год обучения. Занятия проводятся два раза в неделю во вторую половину дня, в совместной деятельности с детьми, длительность – от 25 до 30 минут (в соответствии с СанПин).

Программа «STEMиТ» допускает варьирование пропорций учебного времени, отводимого на те, или иные темы. Это зависит от темпа усвоения программного материала дошкольниками. Допускаются дополнительные индивидуальные занятия во время подготовки к конкурсам, проектам.

Требования к кадровым условиям реализации программы включает в себя прохождение педагогами курсов повышения квалификации по STEM-образованию и ТРИЗ-технологии.

Для успешной реализации программы необходимо создать материально-технические условия. В нашем ДОУ организован отдельный кабинет для реализации программы «STEMиТ» под названием «Лаборатория – «STEMиТ». Ка-

бинет оснащен необходимым современным оборудованием: столы и стулья для занятий по росту детей, интерактивная доска, проектор, музыкальный центр, фотоаппарат, ноутбук, стол для сборки роботов, STEM-стол. В лаборатории имеется необходимое оборудование для реализации всех модулей STEM-образования: конструкторы для сборки роботов, мультстудия, лого-роботы BEE-BOT, цифровая лаборатория «Наураша», оборудование для экспериментов с живой и не живой природой.

Организован познавательный центр «Познавайка», в котором имеются все необходимые дидактические материалы для работы с ТРИЗ-технологией: графические изображения анализаторов, имен признаков, преобразователей, типовых вопросов, круги Луллия, морфотаблицы. В центре имеется большое количество дидактических игр по ТРИЗ-технологии изготовленных руками педагогов.

Ребенок старшего дошкольного возраста, освоивший программу, имеет навыки партнерских отношений со взрослыми и детьми, любознателен, самостоятелен в определении причинно-следственных связей. Проявляет свои интеллектуальные способности в умении самостоятельного поиска ответов на вопросы. Умеет строить предположения, связанные с природными явлениями, и поступками окружающих людей. Ребенок имеет склонность к наблюдению, к экспериментированию, что позволяет формировать представления из области живой и неживой природы, математические представления, элементарные представления о физических свойствах объектов и т. п. Ребенок способен к планированию своей деятельности, построению замысла ее реализации. Он умеет подбирать себе партнеров по совместной деятельности, инициативен и самостоятелен [5, с. 15].

В результате освоения программы у ребенка будет сформировано представление о безопасной работе за компьютером, с лого-роботами пчелками BEE-BOT, 3D-ручкой, интерактивной доской, цифровой лабораторией «Наураша в стране Наурандии», конструктором для робототехники Lego Education Wedo 2.0. Ребенок научится экспериментировать с живой и не живой природой, пользуясь специальным оборудованием. Приобретет навыки работы с мультстудией.

Парциальная программа «STEMиТ», разработанная на основе интеграции STEM-образования и ТРИЗ-технологии может эффективно реализовываться в рамках вариативной части основной образовательной программы дошкольного образования.

Список использованных источников

1. Брыксина, О. Ф. STEM – образование: дань моде или необходимость? / О. Ф. Брыксина, Е. Н. Тараканова. – Текст : непосредственный // Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции (21–24 июня 2016 года) «Инфостратегия 2016: общество, государство, образование». – 2016. – С. 306–309.

2. Сидорчук, Т. А. Технологии развития связной речи дошкольников: методическое пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. А. Сидорчук, Н. Н. Хоменко. – Москва : Просвещение, 2004. – 45 с. – Текст : непосредственный.

3. Шпаковский, Н. А. ОТСМ-ТРИЗ: подходы и практика применения: учебное пособие: для студентов высших учебных заведений, обучающихся по техническим специальностям (квалификация (степень) «инженер») / Н. А. Шпаковский. – Москва : Инфра-М, 2019. – 502 с. – Текст : непосредственный.

4. Церковная, И. А. Возможности STEM-образования в развитии предпосылок инженерного мышления у детей дошкольного возраста / И. А. Церковная. – Текст : непосредственный // Фізико-математична освіта: науковий журнал. – 2017. – Випуск 2 (12). – С. 156–160.

5. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество : учебная программа / Т. В. Волосовец [и др.]. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 112 с. – Текст: непосредственный.

К содержанию

УДК 378
ББК 74.48

ТЕХНОЛОГИЯ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

КРЕЖЕВСКИХ ОЛЬГА ВАЛЕРЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры дошкольного и социального образования,
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск, Россия
MailOlga84@mail.ru

АННОТАЦИЯ: рассмотрена технология трансдисциплинарного образования будущих педагогов на основе определения цели, этапности обучения и основных образовательных результатов. Данная технология направлена на развитие способности взаимодействовать со специалистами из смежных и не смежных областей деятельности и готовности к командообразованию у будущих педагогов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: трансдисциплинарность, трансдисциплинарное образование, технология трансдисциплинарного образования будущих педагогов

TECHNOLOGY OF TRANSDISCIPLINARY EDUCATION OF FUTURE TEACHERS

KREZHEVSKIKH OLGA VALERYEVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Preschool and Social Education,
Shadrinsky State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

ABSTRACT: the technology of transdisciplinary education of future teachers is considered on the basis of determining the purpose, the stages of training and the main educational results. This

technology is aimed at developing the ability to interact with specialists from related and non-related fields of activity and readiness for team building among future teachers.

KEY WORDS: transdisciplinarity, transdisciplinary education, technology of transdisciplinary education of future teachers

Трансдисциплинарное образование в настоящий момент приобретает особую социально-педагогическую значимость в связи со следующими событиями:

1. Трансдисциплинарностью науки и технологий, развитием конвергенции как научно-инновационного явления.
2. Несостоятельностью попыток решить сложные образовательные проблемы с позиций методологии и научных данных одной науки (например, проблемы индивидуализации образования различных категорий детей).
3. Сложностью проблемы детства как социально-культурного феномена.
4. Усилением практической подготовки будущих педагогов к решению реальных образовательных проблем.

Таким образом, созрела необходимость разработки технологии трансдисциплинарного образования будущих педагогов, что составляет цель настоящей статьи.

Исследование построено на обобщении подходов к трансдисциплинарному образованию необходимости разнопрофильной команды экспертов, каждый из которых консультирует в рамках своей дисциплины [1–4]. Одновременно дополняют работы [5–7], стоится на личном опыте реализации трансдисциплинарного образования.

Следует отметить, что понятие «технология», как правило, в литературе характеризуется с позиций трех важнейших признаков: диагностичность цели, наличие этапности обучения и контролируемость результатов.

Целью технологии трансдисциплинарного образования является формирование трансдисциплинарных компетенций у будущих педагогов: способности взаимодействовать со специалистами из смежных и не смежных областей деятельности и готовности к командообразованию.

Этапы включают:

1. Составление кейсов, содержащих задачи, которые невозможно решить силами одной профессиональной группы. Например, «Ребенок имеет ограничения здоровья по слуху. Необходимо разработать цифровой курс по физике для 7 класса [по образовательной программе] с использованием языка жестов для обучения такого ребенка в условиях дистанционного образования». Для решения этого кейса создается команда, состоящая из дефектолога, владеющего языком жестов, IT-специалиста, будущего учителя физики, таким образом, обеспечивается решение данной проблемы в более полном объеме. Особенностью кейсов является высокий уровень сложности, связанный с важностью учета мнения представителей другой профессиональной группы и наличием различных терминологических аппаратов у каждой из них, что стимулируют проблемные обсуждения между специалистами.

2. Составление визуальных резюме участниками командного взаимодействия для стимулирования обсуждений. Такие резюме включают общие сведения о члене команды, его достижения, опыт в сфере, относящийся к решению кейса, интересы, увлечения и др.

3. Далее осуществляется работа над кейсом, имеющая следующие этапы: вначале представители команды распределяют роли и функции каждого, далее делают пробный проект решения и преподносят его на суд наставникам, в качестве которых выступают те же профессиональные группы, которые задействованы в решении кейса. После обсуждения с наставниками происходит детальная проработка проекта, что заканчивается экспертным обсуждением и защитой проекта решения кейса.

4. Последний этап – практическая апробация и корректировка проектного решения – решение внедряется в образовательную практику. Как правило, на данном этапе корректируются отдельные моменты, выявляются проблемные точки, и проект становится возможным внедрить в массовое образование.

Контроль результатов трансдисциплинарного образования осуществляется на основе диагностики уровня сформированности трансдисциплинарных компетенций у будущих педагогов: способности взаимодействовать со специалистами из смежных и не смежных областей деятельности и готовности к командообразованию, а также через анализ востребованности образовательного продукта, его завершенности и значимости для образовательной практики.

Таким образом, кейсовый метод позволяет создать трансдисциплинарную проблемную ситуацию, в ходе которой студенты включаются в коммуникативный обмен мнениями, терминологическим аппаратом, картинами мира, и, в конечном итоге, профессиональными компетенциями. Работы над кейсом в процессе трансдисциплинарного образования основана на определенной этапности: анализ запросов работодателей, которые формулируются в виде практико-ориентированных кейсов, формирование команды экспертов, исходя из состава профессиональных групп команды обучающихся, работающих над кейсом; взаимодействие обучающихся и экспертов в процессе решения кейса.

Список использованных источников

1. Ciesielski T. H., Aldrich M. C., Marsit C. J., Hiatt R. A., Williams S. M. Transdisciplinary Approaches Enhance the Production of Translational Knowledge // Translational Research. 2017. Vol. 182. P. 123–134. DOI: 10.1016/j.trsl.2016.11.002

2. Lux A., Schäfer M., Bergmann M., Jahn T., Theiler L. Societal effects of transdisciplinary sustainability research – How can they be strengthened during the research process? // Environmental Science & Policy. 2019. Vol. 101. P. 183–191. DOI: 10.1016/j.envsci.2019.08.012

3. Restrepo M., Lelea M., Kaufmann B. Evaluating knowledge integration and co-production in a 2-year collaborative learning process with smallholder dairy farmer groups // Sustainability Science. 2018. Vol. 13. P. 1265–1286. DOI: 10.1007/s11625-018-0553-6

4. Sharunova A., Butt M., Qureshi A. Q. Transdisciplinary design education for engineering undergraduates: Mapping of Bloom's taxonomy cognitive domain across design stages // Procedia CIRP. 2018. Vol. 70. P. 313–318. DOI: 10.1016/J.PROCIR.2018.02.042

5. Баксанский, О. Е. Образование в условиях трансдисциплинарности и конвергентного социального взаимодействия / О. Е. Баксанский, В. В. Фурсов. – Текст : непосредствен-

ный // Философия образования. − 2018. − № 4. − С. 44–62. − URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32844587_59189584.pdf

6. Жабаков, В. Е. Трансдисциплинарные методы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов физической культуры / В. Е. Жабаков, Т. В. Жабакова. – Текст : электронный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. − 2021. − № 3 (163). − С. 65–76. − URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_47247492_18724191.pdf

7. Тестов В. А., Перминов Е. А. Роль математики в трансдисциплинарности содержания современного образования / В. А. Тестов, Е. А. Перминов. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 3. – С. 11–34. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-3-11-34. − URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_45272882_90532205.pdf

К содержанию

УДК 378
ББК 74.58

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ШУРМАНОВ

МАРКИНА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА
аспирант кафедры социальной работы, педагогики и психологии
Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
nauka_ped@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассмотрены особенности педагогического сопровождения курсантов военных вузов, выявлено понятие данного процесса. Целью данного исследования является раскрытие потенциала педагогического сопровождения развития интеллектуальных профессионально важных качеств будущих штурманов в условиях военного авиационного вуза.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое сопровождение курсантов; интеллектуальные профессионально важные качества; авиационный специалист; штурман; военный вуз; курсант

PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF FUTURE SCHURMANS

MARKINA TATIANA VLADIMIROVNA
postgraduate student
Department of Social Work, pedagogy and psychology
South Ural State Humanities Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

ABSTRACT: the article discusses the features of pedagogical support for students of military universities, reveals the concept of this process. The purpose of this study is to reveal the potential of pedagogical support for the development of intellectual professionally important qualities of future navigators in the conditions of a military aviation university.

KEY WORDS: pedagogical support of military universities students; intellectual professionally important qualities; aviation specialist; navigator; military university; military universities students

1910 год ознаменовался официальным открытием первых школ Российской военной авиации. Уже в 1912 году в авиации Российской Империи была введена должность штурмана, задачами которого была помощь летчику в ориентировке на незнакомой местности, ведении разведки и обстрела противника [1].

Сегодня авиационный специалист должен соответствовать быстроменяющимся условиям и обладать необходимыми интеллектуальными профессионально важными качествами для обеспечения профессиональной деятельности, от которой зависит безопасность и обороноспособность страны.

Авиационный штурман является оператором сложных автоматизированных комплексов, при этом на всем протяжении полета он производит непрерывные математические расчеты. Одновременное выполнение нескольких задач при дефиците времени определяет требования к его когнитивным процессам, а наличие перегрузок и сложных условий полета обязывает переносить физические и психические воздействия, что предполагает наличие у штурмана специальных профессионально важных качеств (далее – ПВК).

Ведение штурманом непрерывной мыслительной деятельности дает нам полагать, что для его становления первостепенное значение имеет развитие интеллектуальных профессионально важных качеств – одной из основных частей структуры профессионально важных качеств (включающей личностные, физиологические и др.) авиационного специалиста [2].

Развитие интеллектуальных ПВК будущих штурманов должно проходить непрерывно в образовательном процессе вуза, а эффективным оно может быть в условиях педагогического сопровождения.

Для курсантов летных училищ в 90-е годы ряд ученых, таких как: И. В. Агапов, С. В. Алешин, О. А. Воробьев, А. А. Ворона, Д. В. Гандер, А. В. Каплин, Э. А. Козловский, В. Е. Косачев, С. Г. Мельник, С. Д. Мигачев, Б. Л. Покровский, В. И. Савчено, А. Б. Стрельченко под руководством В. А. Пономаренко разработали целостную систему мероприятий, которая была направленна на формирование и развитие ПВК в период теоретической и тренажной подготовки, а так же в период летного обучения. [2, с. 7]. Данная система не рассматривалась авторами как педагогическое сопровождение, но имела предпосылки к ней, так как ее целью было помочь курсанту в достижении позитивных результатов обучения.

Опыт и знания в области авиационной психологии и педагогики, полученные за многие годы, стали кумулятивным процессом, но изменялись под влиянием новейших тенденций. Они помогли сформировать представление о том, чем должен обладать курсант для успешного овладения летной специальностью. Перед педагогами и психологами стояла задача в самоорганизации курсанта, для становления его как творческой личности, способной самостоятельно развивать свои интеллектуальные способности.

Появление гуманистической парадигмы образования ставит своей целью развитие ученика, студента, курсанта как всесторонне и гармонично развитой личности. Формирует отношения преподавателя и учащегося по типу «субъект-субъект». Это дает возможность развития, саморазвития, самореализации курсанта, основываясь на его индивидуальных способностях.

Педагог выступает в роли руководителя и организатора учебной деятельности, является неотъемлемой частью формирования интеллектуально развитой, творческой личности.

Педагогические аспекты в образовательной системе военного вуза рассматривали А. Б. Струков, А. Ю. Тенчурин, Д. А. Кузнецов, А. Г. Локтионов, Т. П. Тукачева и др. Опираясь на работы данных авторов, педагогическое сопровождение является эффективным инструментом для развития личности в образовательном процессе [3; 4; 5; 6; 7].

А. Б. Струков рассматривал педагогическое сопровождение курсантов как совместную, равноправную деятельность преподавателя и курсанта, основанную на взаимном уважении и формировании общего психологического пространства для успешного обучения. [3]. При этом педагогическое сопровождение может осуществляться не только в рамках учебной деятельности, но и в период внеучебного взаимодействия [6].

А. Ю. Тенчурин рассматривает педагогическое сопровождение, как систему работы преподавательского и командного состава вуза, направленную на формирование благоприятных условий для обучения [4].

О необходимости учета специфики военного вуза, при осуществлении педагогического сопровождения, справедливо отмечает Т. П. Тукачева [7]. В военных образовательных организациях учебно-воспитательный процесс строго регламентирован, поэтому педагогическое сопровождение целесообразно осуществлять в период учебной и летной подготовки.

Мы понимаем педагогическое сопровождение курсантов военных вузов: создание специальных условий и междисциплинарного взаимодействия для самостоятельного развития курсантов в процессе обучения с целью преодоления трудностей, методами наблюдения, консультирования и при необходимости личного участия при минимальной включенности педагога.

Изучением профессиональной пригодности штурмана в начале 2000 годов в контексте диссертационного исследования занимался А. Н. Горбунов. Им было проведено профессиографическое исследование, в рамках которого были определены наиболее значимые качества авиационного штурмана, определяющие успешность его обучения: умение оперировать пространственными представлениями, переключение внимания, оперативная память, способность создавать правильные представления на основе закодированной информации, аккуратность в ведении полетной документации и высокая нервно-психическая устойчивость [8].

Научные труды, посвященные развитию интеллектуальных профессионально важных качеств в процессе педагогического сопровождения, отсутствуют в современных источниках. Однако развитием интеллектуальных ПВК курсантов непрерывно занимаются сотрудники психофизиологических и науч-

но-исследовательских лабораторий военных авиационных вузов, при осуществлении психолого-педагогического сопровождения.

В настоящее время развитие интеллектуальных профессионально важных качеств осуществляется в большей степени психологическими методами. При этом в образовательном процессе большую часть времени курсанты проводят на учебных занятиях, где предоставляется больше возможностей для развития данных качеств.

Так, например, в филиале Военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушной академии имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» в г. Челябинске реализована модель взаимодействия профессорско-преподавательского состава и сотрудников военного вуза в процессе развития интеллектуальных ПВК курсантов – будущих авиационных штурманов, благодаря которой в рассматриваемый процесс, кроме психологов, вовлечены педагоги и инструкторы. Модель представлена прогностическим, технологическим и заключительным блоками. Это позволило обеспечить развитие интеллектуальных профессионально важных качеств в образовательном процессе [9].

О. С. Вечтомова, М. Г. Лукинова и Ф. В. Мальчинский уделяют большое внимание развитию ПВК военного летчика. Ими был разработан практикум для самостоятельной тренировки курсантами познавательных процессов, таких как память, внимание, мышление, представления и др. [10].

Вопросы развития интеллектуальных ПВК у курсантов высших военных авиационных училищ рассматривала И. В. Запечникова. По мнению автора, для формирования летного мышления, способствующего профессиональному становлению, необходимо направленное развитие познавательных способностей, которые являются основой для выработки умений и навыков [11].

Е. П. Квятош в контексте диссертационного исследования была разработана модель развития интеллектуальных способностей курсантов-летчиков в период общеобразовательной подготовки. Автор раскрывает возможности информационных технологий в развитии таких способностей и приходит к выводу, что их совершенствованием необходимо заниматься на первых курсах обучения в период изучения общеобразовательных дисциплин [12].

Е. А. Бутузова рассматривала вопрос формирования профессиональных важных качеств к обучающихся вуза в области гражданской авиации. По мнению автора, на успешность учебно-профессиональной деятельности и дальнейшее профессиональное становление пилота гражданской авиации влияют такие ПВК, как ответственность, уверенность, внимательность [13, с. 107]. А спланированное педагогическое содействие, такое как аксиологическое, психотерапевтическое, коммуникативное, организационно-деятельностное должно побуждать курсантов к развитию данных качеств [14].

Анализ данных работ позволяет сделать вывод о том, что педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью деятельности педагогов по развитию интеллектуальных ПВК курсантов военных авиационных вузов. Потенциал рассматриваемого процесса заключается в:

– непрерывном и систематическом формировании интеллектуальных ПВК обучающихся в системе образования военных вузов;

– расширении задействованных методов диагностики уровня развития интеллектуальных ПВК;

– увеличении точек взаимодействия сотрудников военного вуза (педагогов, психологов, инструкторов, научных сотрудников и др.) в процессе развития интеллектуальных ПВК;

– возможности саморефлексии курсантов в процессе повседневной деятельности, где сотрудники военного вуза выступают в качестве наставников, консультантов и др.

Концепция педагогического сопровождения показала свою эффективность в образовательном процессе не только гражданских, но и военных вузов. Особое значение она имеет в процессе развития личности обучающихся. Развитие интеллектуальных профессионально важных качеств по средствам педагогического сопровождения позволяет их совершенствовать в образовательном процессе. Это обеспечивает успешность летного обучения и дальнейшей профессиональной деятельности авиационного специалиста. Существенное увеличение количества педагогических исследований в области развития интеллектуальных профессионально важных качеств, говорит о возросшем интересе педагогов к изучению данной проблемы и повышению актуальности развития их в образовательном процессе.

Список использованных источников:

1. Бобков, А. В. Психологические условия повышения эффективности летной подготовки в авиационном полку истребителей-бомбардировщиков / А. В. Бобков ; ответственный редактор В. А. Каращан. – Монино : Военно-воздушная академия, 1990. – 72 с. – Текст : непосредственный.
2. Агапов, И. В. Формирование и развитие профессионально важных качеств у курсантов в процессе обучения в ВВАУЛ : методическое пособие для летно-инструкторского и преподавательского состава, авиационных врачей / И. В. Агапов, С. В. Алешин, О. А. Воробьев [и др.] ; под редакцией В. А. Пономаренко и А. А. Вороны – Москва : Военное издательство, 1992. – 184 с. − Текст : непосредственный.
3. Струков, А. Б. Педагогическое сопровождение адаптации курсантов к условиям обучения в высших военных учебных заведениях : автореф. дис. … канд. пед. наук по спец. 13.00.08. – Саратов, 2005. – 24 с. – Текст : непосредственный.
4. Тенчурин, А. Ю. Педагогическое сопровождение социально-профессиональной адаптации иностранных военнослужащих в военном вузе : автореф. дисс. … канд. пед. наук по спец. 13.00.08. – Челябинск, 2019. – 26 с. – Текст: непосредственный.
5. Кузнецов, Д. А. Педагогическое сопровождение курсантов военных вузов как условие повышения мотивации к профессиональной деятельности офицеров : автореф. дис. … канд. пед. наук по спец. 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2009. – 23 с. – Текст : непосредственный.
6. Локтионов, А. Г. Педагогическое сопровождение формирования личностно профессиональной устойчивости курсанта военного вуза : автореф. дис. … канд. пед. наук по спец. 13.00.08. – Ставрополь, 2008. – 23 с. – Текст : непосредственный.
7. Тукачева, Т. П. Педагогическое сопровождение формирования профессионального копинг-поведения курсантов военных вузов : дис. … канд. пед. наук по спец. 13.00.08. – Челябинск, 2019. – 209 с. – Текст : непосредственный.

8. Горбунов, А. Н. Психофизиологические критерии профессиональной пригодности штурмана наведения : автореф. дисс. … канд. мед. наук по спец. 14.00.32. – Санкт-Петербург, 2002. – 22 с. – Текст : непосредственный.

9. Мищенко, И. Е. Взаимодействие профессорско-преподавательского состава и сотрудников военного вуза в процессе развития интеллектуальных профессионально важных качеств курсантов – будущих авиационных штурманов / И. Е. Мищенко, Т. В. Маркина. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 8. – С. 39–45.

10. Вечтомова, О. С. Развитие профессионально важных качеств военного летчика. Практикум / О. С. Вечтомова, М. Г. Лукинова, Ф. В. Мальчинский ; под общей редакцией Н. А. Васильченко. – Краснодар : Филиал военного учебно-научного центра «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», 2013. – 53 с. − Текст : непосредственный.

11. Запечникова, И. В. Развитие профессионально важных интеллектуальных качеств у курсантов высших военных авиационных училищ / И. В. Запечникова. – Текст : непосредственный // Военная мысль. – 2014. – № 2. – С. 67–70.

12. Квятош, Е. П. Развитие интеллектуальных способностей на основе информационных технологий в профессиональной подготовке военного летчика : автореф. дис. … канд. пед. наук по спец. 13.00.08. – Краснодар, 2010. – 24 с. – Текст : непосредственный.

13. Бутузова, Е. А. Становление профессионально важных качеств курсантов вуза гражданской авиации : дисс. … канд. пед. наук по спец. 13.00.08. – Ульяновск, 2016. – 267 с. – Текст : непосредственный.

14. Митин, С. Н. Профессионально важные качества курсантов вузов гражданской авиации / С. Н. Митин, Е. А. Бутузова. – Текст : электронный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-vazhnye-kachestva-kursantov-vuza-grazhdanskoy-aviatsii/viewer (дата обращения: 04.02.2022).

К содержанию

УДК 159.99
ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

МАНУЗИНА ЕЛЕНА БОРИСОВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии,
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
имени В. М. Шукшина, г. Бийск, Россия
manuzina70@mail.ru

ТРУБНИКОВА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии,
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
имени В. М. Шукшина, г. Бийск, Россия
natali.nauka20@yandex.ru

ТРУБНИКОВ ВЛАДИМИР ЕВГЕНЬЕВИЧ
кандидат педагогических наук, доцент,
Бийский технологический колледж, г. Бийск, Россия
trubnikov.v.e@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье раскрывается актуальность проблемы психологического благополучия обучающихся колледжа. Психологическое благополучие понимается как баланс между позитивными и негативными эмоциями. Психологический комфорт и психологическая безопасность рассматриваются как важнейшие составляющие образовательной среды. Показано, что психологическое благополучие является важнейшим условием, необходимыми для эффективного обучения, воспитания и развития студентов в колледже. Представлены результаты эмпирического исследования психологического благополучия обучающихся колледжа.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическое благополучие, психологический комфорт, психологическое здоровье, профессиональное образование, обучающиеся колледжа

A PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS AS A CONDITION OF AN EFFICIENT EDUCATIONAL PROCESS

MANUZINA ELENA BORISOVNA
candidate of pedagogical Sciences, Docent of pedagogy
and psychology department, Shukshin Altay State University for Pedagogy
and Humanities, Biysk, Russia

TRUBNIKOVA NATALYA IVANOVNA
candidate of psychological sciences, Docent of pedagogy
and psychology department, Shukshin Altay State University for Pedagogy
and Humanities, Biysk, Russia

TRUBNIKOV VLADIMIR EVGENIEVICH
candidate of pedagogical Sciences, Docent,
Biysk Technology College, Biysk, Russia

ABSTRACT: the article reveals the issue of college students' psychological well-being and shows the urgency of this question. The psychological well-being is considered as a balance between positive and negative emotions. The psychological comfort and the psychological safety are treated as the main components of the educational environment. The psychological well-being is presented as the most essential condition of college students' efficient education, upbringing and progress. The empirical research results of college students' psychological well-being are provided.

KEY WORDS: psychological well-being, psychological comfort, psychological health, professional education, college students

Одной из задач современного профессионального образования является обеспечение необходимых условий для успешного обучения, воспитания и развития обучающихся. Это предполагает создание таких условий, в которых юноши и девушки чувствовали бы себя комфортно. Психологический комфорт и психологическая безопасность в настоящее время рассматриваются как важнейшие составляющие образовательной среды. Психологическое благополучие

напрямую связано с психологическим здоровьем молодых людей. Не случайно в последнее время растет интерес исследователей к данной проблеме (Т. В. Архиреева, А. В. Воронина, О. А. Идобаева, В. Н. Колесников, Ю. И. Мельник, В. И. Пузько, К. Рифф, П. П. Фесенко, В. С. Чернявская, Р. М. Шамионов, Т. Д. Шевеленкова, Р. Эммонс и др.).

В то же время следует отметить, что мы живем в сложном, нестабильном мире, который принято называть VUCA-мир. В таких условиях человеку необходимо быть гибким, мобильным, стрессоустойчивым. Кроме того, современное информационное поле несет много неоднозначной, часто негативной информации, что влияет на психологическое благополучие подростков и юношей. Следует отметить, что психологическое благополучие способствует полноценному развитию личности, адаптации и социализации человека.

Понятие «психологическое благополучие» одним из первых употребил Н. Брэдберн, он понимал под данным феноменом баланс между позитивными и негативными эмоциями [5].

Э. Динер добавил к психологическому благополучию удовлетворенность жизнью и назвал это субъективным благополучием [3, с. 23]. В данном контексте нельзя не отметить точку зрения Е. П. Ильина, который понимает под удовлетворенностью долгосрочное положительное отношение к чему-либо [3, с. 23].

Обучающиеся колледжа представляют собой такую социальную группу, которая наиболее уязвима в плане негативных, деструктивных влияний. Это связано, прежде всего, с возрастными, а также социальными особенностями. При этом в юношеском возрасте удовлетворенность жизнью, положительный эмоциональный фон считаются важнейшими показателями благоприятного психосоциального развития [1; 3; 4]. Психологическое благополучие и психологическая безопасность являются важнейшими условиями, необходимыми для эффективного обучения, воспитания и развития. Психологическое благополучие и комфорт студентов колледжа влияет на учебную мотивацию и посещаемость занятий.

Целью нашего исследования было выявление доминирующего эмоционального фона в повседневной жизни и во время занятий в колледже у обучающихся. В исследовании приняли участие студенты колледжей г. Бийска, общее количество испытуемых 81 человек, возраст 16–18 лет.

Для изучения доминирующего эмоционального фона в повседневной жизни и во время занятий в колледже был выбран вопросник диагностики тревожности у школьников и студентов (Ч. Д. Спилбергер, адаптация А. Д. Андреевой) [2]. Эта методика позволяет определить как личностные свойства обучающихся, так и эмоциональное отношение к учению, эмоциональное состояние на уроке в ходе учебной деятельности.

Средние значения по шкалам «Тревожность», «Познавательная активность», «Негативные эмоциональные переживания» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования, полученные с помощью вопросника диагностики тревожности у старших подростков и юношей (Ч. Д. Спилбергер, адаптация А. Д. Андреева)

Название шкалы	Средние значения	
	обычно	на уроке
Тревожность	18	20
Познавательная активность	27	24,6
Негативные эмоциональные переживания	19	15

Как видно из таблицы 1, средние значения по всем шкалам на среднем уровне. По каждой шкале обнаружен значительный разброс индивидуальных данных.

На рисунке 1 представлено распределение обучающихся по уровням по уровням выраженности критерия «Тревожность».

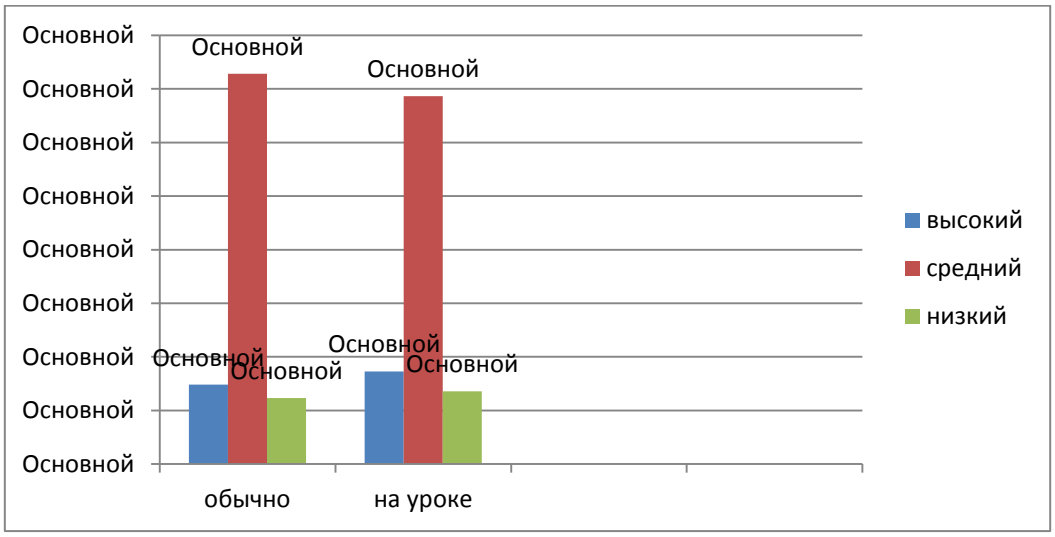


Рис. 1. Выраженность тревожности у обучающихся (N = 81, данные в %)

Поскольку тревога относится к базовым эмоциям, которые связаны с организацией головного мозга человека, она усугубляет воздействие факторов, вызывающих стресс. Это выражается в трудностях с адаптацией, сложностях при столкновении с трудными жизненными ситуациями. Кроме того, тревога приводит к появлению чувства беспокойства, напряжения, опасения, могут появиться некоторые признаки гиперактивности вегетативной нервной системы, что может спровоцировать нарушения внимания.

По шкале «Тревожность» выявлено, что у большинства обучающихся колледжа преобладает средний уровень и личностной тревожности, и тревожности на уроке. Это говорит о том, что большинство студентов колледжа чувствуют себя комфортно, они адаптировались к учебному процессу.

У 12,35 % низкий уровень личностной тревожности и у 13,58 % низкий уровень тревожности на уроке. Такие обучающиеся нуждаются в дополнительной стимуляции, мотивации к деятельности, в том числе и учебной

Высокий уровень личностной тревожности выявлен у 14,82 % обучающихся, на уроке у 17,28 % человек высокий уровень тревожности. Это свидетельствует о том, что эти студенты испытывают трудности в адаптации, чувствуют себя не комфортно, этих обучающихся можно отнести к группе риска. Именно эти студенты нуждаются в особом внимании со стороны классного руководителя и педагога-психолога.

На рисунке 2 представлено распределение обучающихся по уровням выраженности критерия «Познавательная активность».

В данном исследовании под познавательной активностью мы подразумеваем любознательность, которая присутствует у человека, и некоторый интерес человека к окружающему миру, к жизни вообще. Эти характеристики оказывают положительное влияние на познавательную деятельность обучающихся.

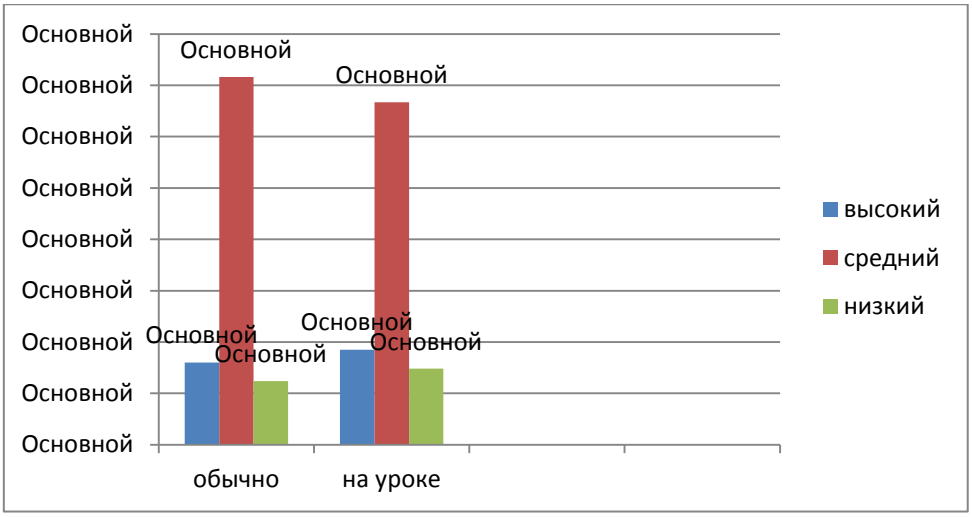


Рис. 2. Выраженность познавательной активности у обучающихся (N = 81, данные в %)

По шкале «Познавательная активность» выявлено, что у большинства обучающихся колледжа обычно и на уроке средний и высокий уровни познавательная активности. Это говорит о том, что большинству студентов колледжа интересно учиться, они достаточно активны в учебной деятельности.

У 12,4 % студентов колледжа представлен низкий уровень познавательной активности в повседневной жизни, на уроке – у 14,81 % человек. Это говорит о том, что данным обучающимся неинтересно, тоскливо, скучно как в жизни, так и в учебной деятельности, этих студентов следует отнести к группе риска. Они нуждаются в особом внимании со стороны педагогов и педагога-психолога колледжа.

Распределение обучающихся по уровням по шкале «Негативные эмоциональные переживания» представлено на рисунке 3.

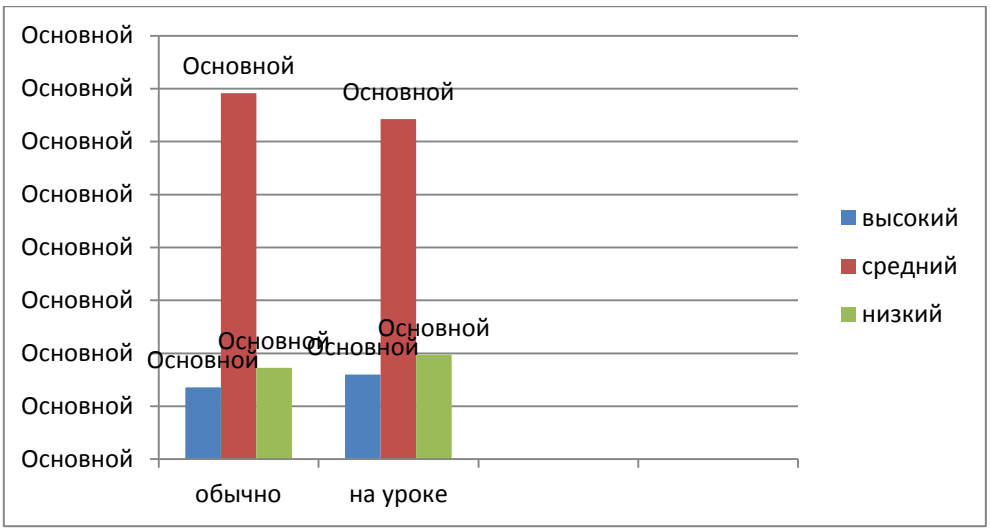


Рис. 3. Выраженность негативных эмоциональных переживаний у обучающихся (N = 81, данные в %)

Эмоция гнева так же, как и эмоция тревоги относится к базовым эмоциям, которые связаны с организацией головного мозга человека, он усугубляет воздействие факторов стресса. Это выражается в трудностях с приспособлением к окружающей действительности, сложностях при столкновении с трудными жизненными ситуациями

А. Д. Андреева считает, что шкалу «Негативные эмоциональные переживания» следует рассматривать шире, так как в условиях обучения у эмоции гнева нет выхода. Автор предлагает с помощью данного критерия определять негативные эмоциональные переживания, которые связанны с учебой обучающихся [2].

По шкале «Негативные эмоциональные переживания» выявлено, что у большинства обучающихся колледжа преобладает средний уровень и низкий уровень негативных эмоциональных переживаний как, в повседневной жизни, так и на уроке. Эти студенты чувствуют себя психологически комфортно, они адаптировались к учебному процессу.

У 13,58 % высокий уровень негативных эмоциональных переживаний в повседневной жизни и у 16 % высокий уровень негативных эмоциональных переживаний на уроке, этих обучающихся можно отнести к группе риска. Эти студенты нуждаются в особом внимании со стороны классного руководителя и педагога-психолога.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, о психологическом благополучии большинства обучающихся колледжа. Студенты, которых можно отнести по результатам методики к группе риска нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении.

Список использованных источников

1. Бокова, О. А. Осмысленность жизни и субъективное благополучие как основа психологического здоровья в студенческом возрасте / О. А. Бокова, Е. В. Маликова, Н. И. Трубникова. – Текст : непосредственный // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – № 4 (49). – 2021. – С. 58–63.

2. Диагностика эмоционально-нравственного развития / редактор и составитель И. Б. Дерманова. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 75–80. – Текст : непосредственный.

3. Колесников, В. Н. Особенности психологического благополучия учащихся среднего подросткового возраста / В. Н. Колесников, Ю. И. Мельник. – Текст : электронный // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2015. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihologicheskogo-blagopoluchiya-uchaschihsya-srednego-podrostkovogo-vozrasta (дата обращения: 21.02.2022).

4. Кузьмина, Н. А. Эффективность процесса обучения и учения / Н. А. Кузьмина. – Текст : электронный // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-protsessa-obucheniya-i-ucheniya (дата обращения: 21.02.2022).

5. Bradburn, N. The Structure of Psychological well-being. – Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. – 320 p.

К содержанию

УДК 373
ББК 88.6

АКТУАЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ, В ПРИВИТИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПРИ ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

НАЗАРОВА ЕКАТЕРИНА ИВАНОВНА
воспитатель
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение муниципального образования «Детский сад комбинированного вида № 223 «Лебедушка» г. Краснодар, Россия
olimpik76@mail.ru

ДАНИЛЕВСКАЯ ТАТЬЯНА НИКОЛАЕВНА
воспитатель
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение муниципального образования «Детский сад комбинированного вида № 223 «Лебедушка», г. Краснодар, Россия
t-danilevskaya@bk.ru

АННОТАЦИЯ: авторами рассматривается проблема внедрения здоровьесберегающих технологий в воспитании дошкольников, на основе изучения психолого-теоретических аспектов и практического опыта авторов. Данный вопрос освящен в статье с опорой на законодательство и при использовании программ ФГОС, а так же с опорой на мнение физиологов и психологов, занимающихся изучением дошкольного детства.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: здоровый образ жизни, физическое развитие, здоровье дошкольников, мотивация к здоровому образу жизни, законодательство РФ, медико-социальные условия, воспитание и обучение детей дошкольного возраста, причины нарушения здоровья детей, методы коррекции здоровья, образ жизни человека, теоретическая база опыта, практическая деятельность, коррекция развития личности

THE RELEVANCE OF PSYCHOLOGICAL CONDITIONS IN INSTILLING A HEALTHY LIFESTYLE IN THE UPBRINGING AND EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

NAZAROVA EKATERINA IVANOVNA
educator
Municipal budget preschool educational institution
of the municipality of Krasnodar «Kindergarten of combined type № 223
«Lebedushka», Krasnodar, Russia

DANILEVSKAYA TATIANA NIKOLAEVNA
educator
Municipal budget preschool educational institution
of the municipality of Krasnodar «Kindergarten of combined type № 223
«Lebedushka», Krasnodar, Russia

ABSTRACT: the authors consider the problem of the introduction of health-saving technologies in the education of preschoolers, based on the study of psychological and theoretical aspects and practical experience of the authors. This issue is consecrated in the article based on the legislation and when using the programs of the Federal State Educational Standard, as well as based on the opinion of physiologists and psychologists involved in the study of preschool childhood.

KEY WORDS: healthy lifestyle, physical development, pre-school children's health, motivation for a healthy lifestyle, legislation of the Russian Federation, medical and social conditions, upbringing and education of preschool children, causes of children's health disorders, methods of health correction, human lifestyle, theoretical base of experience, practical activity, correction of personality development

МБДОУ № 223 города Краснодара, как и многие дошкольные учреждения края, имеет физкультурно-оздоровительное направление. Для чего созданы педагогические, медицинские и социальные условия, призванные обеспечивать укрепление детского здоровья и снизить уровень заболеваемости. В детском саду приобретено и установлено необходимое оборудование, в здании функционирует физкультурный зал, в каждой группе есть физкультурные уголки, установлены рециркуляторы обеззараживающие воздух, дорожки здоровья, обеспечивающие массаж стоп воспитанников, в комплексе проводятся оздоровительные мероприятия, спортивные мероприятия.

Детский сад укомплектован педагогическими и медицинскими кадрами, работают инструкторы по физической культуре и изобразительной деятельности. Для оказания психологической помощи детям и взрослым в учреждении работают психологи. Воспитатели применяют в работе с детьми методы и средства снятия стрессов, гимнастику для мозга, много внимания уделяют игротерапии, подвижным играм на основе сопряженного развития физических качеств и психических процессов у детей.

В последнее время в детских садах наблюдается устойчивая неблагоприятная тенденция: все чаще дошкольные учреждения посещают дети с проблемами здоровья. Неправильный, нездоровый образ жизни взрослых: вредные

привычки, неполноценное питание, малоподвижность, бесконтрольное использование гаджетов, постоянные стрессы сопровождающиеся утомляемостью и повышенной раздражительностью, снижением работоспособности и нарушением сна, частая депрессия, отсутствие системы воспитания и использования формата здорового образа жизни в семейном воспитании, наряду с другими факторами, стали причинами нарушения здоровья детей.

Равнодушное отношение к здоровому образу жизни обусловлено отсутствием знаний о развитии, коррекции и укреплении своего здоровья. Здоровье ребенка напрямую зависит не только от уровня образовательной деятельности, но и от здоровьесберегающего семейного воспитания.

«Что бы быть здоровым, нужно владеть искусством сохранения и укрепления здоровья. Источником здоровья всегда было то, что человек находился в гармонии с природой и самим собой. Истинное понимание себя, изменение отношения к окружающему миру, его явлений и законов в преобразованном виде воплощает его в ценности здоровья».

Одной из главных задач в воспитании дошкольников является развитие у детей духовных ценностей, отношению к здоровью, как высшей духовно-нравственной и физической ценности, их единства от которой зависит успешность всей жизни.

Укрепление и сохранение здоровья - процесс управляемый, начинаться он должен с детства (самовоспитание потребностей) и не должен быть стихийным. Мероприятия, проводимые в детском саду, все должны иметь оздоровительную направленность. Это достигается решением проблемы соблюдения сбалансированного калорийного детского питания, обеспечением доброкачественной водой для питья, оптимизацией двигательного режима, закаливанием, обеспечением рациональных физических нагрузок и двигательной активности, проветриванием и обеззараживанием групповых помещений, соблюдением гигиенических и санитарных норм.

Особую роль играет создание положительного психологического климата в детском коллективе. Для этого необходимо создать условия для нормального функционирования нервной системы, в которой блокируются нарушения эмоционального состояния детей. Когда ребенок поверит в свои силы, возможности и себя, тогда у него присутствует, полнота жизни, гармоничные чувства и в этом помогут душевные качества взрослых (внимание, ласка, любовь).

В дошкольном образовании сложилось противоречие между научными данными, о том, что в дошкольном возрасте самое благополучное время, для выработки правильных привычек в сохранении и укреплении здоровья и формировании мозговой основы психической деятельности с одной стороны, и отсутствие достаточных рекомендации о психической саморегуляции детей и должного наличия разработок психологии в формировании здоровья ребенка-дошкольника с другой.

Большая роль отводится самому человеку в формировании, сохранении и коррекции своего здоровья. В то же время практика показывает, что и взрослые люди, считая здоровье самым большим богатством, ничего не делают для его приумножения. Факт нежелания современного человека работать над созидани-

ем своего здоровья носит массовый характер и как показывает практика, только пропагандой санитарно – гигиенических знаний проблему не решить; вопрос значительно сложнее, корни его следует искать в психологии людей. «Переворот в мышлении» решит проблему, с помощью поднятия планки уровня своих надежд, намного выше, чем вы считаете возможным.

Отношение к здоровью, каждый человек определяет через призму характера и личных качеств. Так, программе «Детство» дается понятие о вхождении ребенка в социальный мир: рассматривается его отношение к окружающему миру, к самому себе, но не прослеживается направленность развития самоанализа, самораскрытия рефлексий на оздоровительную идею, явно недостаточно рекомендаций этого плана.

Поддержание и сохранение здоровья детей регламентируется на законодательном уровне. Это законы Российской Федерации: «Об образовании», «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения»; Указы президента России «О неотложных мерах по обеспечению здоровья населения РФ», «Об утверждении основных направлений государственной социальной политики по улучшению положения детей в РФ» и «Конвенция о правах ребенка».

Теоретическую базу опыта составляют исследования А. Г. Щедриной [7, с. 112], Ю. Ф. Змановского [1, с. 5], Л. Н. Рожиной [3, с. 26] в области нравственного, социального, физического воспитания дошкольников. В изучении данной проблемы мы опирались на фундаментальные труды Я. Л. Коломинского [2, с. 51], С. Л. Рубинштейна [5, с. 105], Д. Б. Эльконина [8, с. 143], о психологии детей, о единстве личности, о законах общения.

В своей практической деятельности мы развиваем идеи о том, что в период дошкольного детства закладывается позитивно осознанно правильное отношение к «рукотворному» миру, природе, себе, к окружающим людям. Такое отношение строится на чувственном восприятии, эмоциональном отношении Л. Н. Рожина: [4, с. 97] «Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя». Значит надо научиться, в нем жить, понимать его законы развития и постараться все это постигнуть не во вред себе, своему душевному и физическому здоровью, а во благо.

Очень ценным для нашего опыта стал взгляд А. Г. Щедриной [7, с. 37] на индивидуальное здоровье человека. Это целостный взгляд на здоровье. А. Г. Щедрина [7, с. 92] подразумевает не только единство организма, по ее мнению, это «организм и личность», данный взгляд на здоровое воспитание нам показался интересным и заслуживающим внимания.

Современной наукой доказано, что человеческое «Я» явление социальное и развивается в процессе контакта с окружающим, в котором складываются определенные личностные отношения. Поэтому мы считаем для себя важным, чтобы «я» ребенка было направлено не на разрушение, а на созидание, на преумножение и по отношению к своему здоровью тоже. Нами подмечено, активная роль признается за взрослыми, тогда как психологические индивидуальные особенности ребенка остаются в тени. По мнению известного отечественного психолога С. Л. Рубинштейна [5, с. 147], два основных фактора влияют на воспитание и формирование личности в целом:

1. Воздействие на личность через убеждение и мотивацию.

2. Изменение личностных качеств и личности через изменение социальных условий.

По мнению С. Л. Рубинштейна [5, с. 494], мотивация является главным фактором в развитии личности, в желании достижения успеха.

Здоровый образ жизни человека прослеживается во многих аспектах, таких как социальных, духовных, физических. При правильном подходе к здоровью человека им должны быть созданы наилучшие условия для протекания жизненно важных процессов в физиологии и психике, и это снизит уровень заболеваний, повысит качество жизни и ее продолжительность.

Одним из важных условий сохранения и оздоровления ребенка является соблюдение им режима. Детский режим – это установленный алгоритм жизни ребенка. Организация режима должна исходить из особенностей биологических ритмов и по показателям умственной, физической работоспособности, эмоциональной реактивности детей с последующим подразделением типов: утреннего и вечернего и аритмиков с высокой и низкой работоспособностью для дальнейшего регулирования нагрузки в процессе обучения и воспитания.

И отдых, и питание, и сон являются составляющими режима. Входит в него любая деятельность ребенка: игровая, двигательная, образовательная и другие. Жизнедеятельность ребенка и соблюдение им режима контролируется взрослым. В домашних условиях такими взрослыми являются родители ребенка.

Важную роль отводят полноценному сну, который обеспечивает нервно-психическое здоровье детей. Сон сложноорганизованная деятельность ряда мозговых структур и его возрастной динамики. Взрослым необходимо определить индивидуальную продолжительность дневного и ночного сна у каждого ребенка и обеспечить благоприятные условия для его осуществления. Педагоги и родители должны приучать детей засыпать в одно и то же время.

Физиологи считают, что каждый час физической активности продлевает жизнь человека на два-три часа.

Эффективному закаливанию детей способствует повышение устойчивости организма к неблагоприятному воздействию ряда факторов окружающей среды (например, низкой или высокой температуры) путем систематического воздействия на организм этих факторов. Обязательными условиями эффективного закаливания детей является: наличие неперегревающей одежды, как в группе, так и на воздухе; поддержание определенной температуры воздуха в помещении; хождение босиком, воздушные и солнечные ванны, водные процедуры.

Закаливание – мощное оздоровительное средство. С его помощью можно избежать многих болезней и на долгие годы сохранить трудоспособность, умение радоваться жизни. Особенно велика роль закаливания в профилактике простудных заболеваний. В 2–4 раза снижают их число закаливающие процедуры, а в отдельных случаях помогают вовсе избавиться от простуд. Закаливание оказывает общеукрепляющее действие на организм, повышает тонус центральной нервной системы, улучшает кровообращение, нормализует обмен веществ.

И. П. Павлов [9, с. 4] предполагал, что двигательной деятельностью можно «заряжать и подкреплять» кору головного мозга, повышать активность нервных процессов. Ощущение бодрости и удовлетворенности, свежести, получаемое при мышечной работе, он назвал «мышечной радостью». Мышцы в движении дают импульс в головной мозг, повышающий его активность: создается уравновешенное нервно-психическое состояние, появляется настроение и чувство бодрости. Физические упражнения вносят гармонию, согласованность работы всех органов и систем нашего организма, а управляет всем головной мозг, поэтому для сохранения здоровья очень важно хорошее состояние нервной системы.

Авторы статьи считают для себя важным обучение ребенка умению сочувствовать, сопереживать окружающим его людям, принимать законы природы, что впоследствии приведет к пониманию и принятию ценностей здорового образа жизни и адекватного принятия себя.

Список использованных источников

1. Антонов, Ю. Е. Здоровый дошкольник: социально-оздоровительная технология XXIвека / Ю. Е. Антонов, М. Н. Кузнецов, Т. Ф. Саулина. – 3-е издание, исправленное и дополненное. – Текст: непосредственный // Развитие и воспитание дошкольников. Пособие для исследователей и практических работников. – Москва : АРКТИ, 2003. – 80 с. – ISBN 5-89415-088-4.

2. Коломенский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Текст : непосредственный // Книга для учителей. – Москва : Просвещение, 1988. – 190 с. – (Психол. наука – школе) – ISBN 5-09-000258-4.

3. Рожина, Л. Н. Психологическая коррекция эмоциональной сферы личности : методическое пособие. – Л. Н Рожина. – Минск, 1995. – 105 с. – Текст : непосредственный.

4. Рожина, Л. Н. Развитие эмоционального мира личности : пособие для учителей и практических психологов / Л. Н Рожина. – Минск : Высшая школа, 2003. – 272 с. – Текст : непосредственный.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. – Питер, 2012, 720 с. – ISBN 978-5-459-01141-8. – Текст : непосредственный.

6. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н. К. Смирнов. – 2-е издание, исправленное и дополненое. – Москва : АРКТИ, 2005. – 318 с. – ISBN 5-89415-432-4. – Текст : непосредственный.

7. Щедрина, А. Г. Методологические подходы к «измерению здоровья» / А. Г. Щедрина – Текст: непосредственный // Здоровье человека в условиях НТР: методологические аспекты : сборник научных трудов. – Новосибирск : Наука, 1989. – 136 с.

8. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под редакцией В. В. Давыдова, В. П. Зинченко – Текст: непосредственный // АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 554 с. – ISBN 5-7155-0035-4.

9. Янанис, С. В. Гигиеническая гимнастика и закаливание / М. М. Букалов, С. В. Янанис – Текст: непосредственный // Научно-популярная медицинская литература. – Москва : Медицина, 1965. – 42 с.

К содержанию

УДК37.015.3: 373.5:373.5(045)
ББК 88.6

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР УСПЕВАЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

НОВИКОВ ПЕТР ВАСИЛЬЕВИЧ
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
pet68713266@yandex.ru

КУКУШКИН НИКОЛАЙ ВЛАДИМИРОВИЧ
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры гуманитарных и социальных дисциплин
Борисоглебский филиал Воронежского государственного
университета, г. Борисоглебск, Россия
nickkuk@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются вопросы развития мотивационной сферы личности учащихся; показана значимость учебных мотивов; охарактеризованы виды учебных мотивов; проведено исследование особенностей учебной мотивации в начальных классах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учащиеся начальных классов, учебная мотивация, виды мотивов, уровни учебной мотивации, диагностика учебной мотивации

TRAINING MOTIVATION AS THE MAIN FACTOR IN THE PERFORMANCE OF YOUNGER STUDENTS

NOVIKOV PETER VASILYEVICH
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Psychology Department
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

KUKUSHKIN NIKOLAY VLADIMIROVICH
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Humanities and Social Disciplines Borisoglebsk branch of Voronezh State
Voronezh State University, Borisoglebsk, Russia

ABSTRACT: the article deals with the development of motivational sphere of students' personality; it shows the importance of learning motives; types of learning motives are characterized; the features of learning motivation in elementary school are studied.

KEY WORDS: elementary school students, educational motivation, types of motifs, levels of educational motivation, diagnosis of educational motivation

Сегодня в образовательном процессе акцент делается на развитии личности каждого ученика. Главная цель процесса обучения в школе – это воспитание самостоятельной, творчески активной личности. Необходимо, чтобы обу-

чающийся воспринимал и «почувствовал» себя самостоятельным субъектом учебной деятельности. Решение данной проблемы во многом зависит от развития мотивационной сферы учащихся.

Младший школьный возраст − начало интенсивной адаптации учащихся к образовательному процессу и к школе. Как будет осуществляться этот процесс во многом зависит от желания или не желания детей заниматься учебной деятельностью. Если учебная деятельность для ребенка является «трудной», не интересной, он старается избегать ситуации, связанные с учебой, они вызывают у него негативные эмоции, стрессовые ситуации, такая деятельность не приносит ему радости. Именно из-за отсутствия желания учиться дети могут иметь низкую успеваемость, проблемы с адаптацией и общением со сверстниками. Исследования показывают, что причинами школьных проблем учащихся являются не только низкие показатели интеллектуальных (познавательных) способностей ученика, но и отсутствие интереса к учебной деятельности.

Мотивация выступает одной из важнейших психологических характеристик личности. Анализ психологических исследований показал, что во многих работах нет единого взгляда на понимание сущности мотивации, на соотношение понятий «мотивация» и «мотив». Мы рассматриваем мотивацию как динамический процесс формирования мотива [5].

Большинство психологов-исследователей считают мотивацию источником активности и направленности личности. Мотив придает смысл любой деятельности. Человек, у которого нет мотива, не может проводить какую-либо деятельность, или же она будет слабая и в скором времени прекратиться.

Мотивация является одним из главных компонентов учебной деятельности. Предпосылки учебной мотивации закладываются в дошкольном детстве. Мотивация учебной деятельности младших школьников тесно связана с личностными особенностями детей, их познавательной активностью, сформированной на этапе дошкольного детства.

В отечественной психолого-педагогической практике изучением учебной мотивации занимались Л. И. Божович, А. К. Маркова, Е. П. Ильин, А. М. Долгова, В. И. Рокицкая Ю. А. и др. [1; 3; 5].

В зарубежной психологии мотивацию исследовали в рамках бихевиористического направления Б. Ф. Скиннер и его последователи; в гуманистической психологии А. Маслоу; в когнитивной психологии большая роль в исследовании мотивации отводится Де Чармсу [5].

Несмотря на большое количество исследований, посвященных данной теме, проблема развития учебной мотивации школьников в практике обучения сегодня остается актуальной.

Учебная мотивация младших школьников зависит от многих факторов: особенности образовательного процесса; личностного и интеллектуального развития учащихся; личности педагога и системы отношений педагог-ученик; особенностей учебного процесса и самого учебного предмета [2].

Учебная деятельность полимотивирована, т. е. побуждается многими мотивами. Мотивы учебной деятельности делятся на внутренние и внешние, на ведущие и второстепенные, и имеют различное отношение к самой учебной де-

ятельности. Учебные мотивы взаимосвязаны, взаимодополняются и по-разному соотносятся между собой. В этом сложность изучения и определения мотивов учащихся [4].

Выделяют различные уровни учебной мотивации: 1. высокий уровень учебной мотивации и активности в отношении учебной деятельности (развита внутренняя мотивация, стойкие познавательные мотивы); 2. достаточный уровень, «хорошая учебная мотивация»; 3. средний уровень, «положительное отношение к школе» (но для учащихся более привлекательна внеурочная деятельность по сравнению с учебной); 4. низкий уровень учебной мотивации (отсутствие интереса, желания учиться); 5. Отрицательное отношение к учебе и в целом к школе (школьная дезадаптация) [3].

По мнению Е. П. Ильина учебные мотивы младшего школьника проходят несколько стадий развития: от «слабого» понимания важности процесса обучения, с которым приходят в школу, до осмысления причин учебы и осознания, для чего нужно учиться [3]. Автор подчеркивает, что сначала у учащегося формируется положительное отношение к школе (учащиеся, новые друзья, статус ученика, ношение рюкзака), на следующем этапе – ученику уже интересен результат учения (первые его достижения и оценка преподавателя), а после, уже интересен сам образовательный процесс, в котором он участвует.

А. К. Марковой выделены следующие причины снижения учебной мотивации в начальном звене: негативная оценка учителя; отсутствие внутренней мотивации учения; низкий уровень уверенности в себе [4].

С целью изучения особенностей школьной мотивации, мы провели диагностику школьников 8–9 лет (в количестве 28 чел.) в одной из СОШ г. о. Саранска. Применялись общеизвестные и общепринятые методики: «Исследование учебной мотивации школьников» (М. Р. Гинзбург), «Оценка уровня школьной мотивации» (Н. Г. Лусканова) [6].

Используемые методики отвечали следующим требованиям: соответствовали возрастным нормам; обладали надежностью, валидностью, объективностью, имели параметры оценивания и интерпретации полученных данных.

Анализ результатов исследования начнем по методике «Исследование учебной мотивации школьников» (М. Р. Гинзбург). Обобщенные результаты отражены в таблице 1 и рисунке 1.

Таблица 1

Данные диагностики учебной мотивации

№ п/п	Уровень учебной мотивации	Показатели учащихся	
		абс.	%
1.	очень высокий	–	–
2.	высокий	2	7,1
3.	средний	14	50
4.	ниже среднего	2	7,1
5.	низкий	10	35,8

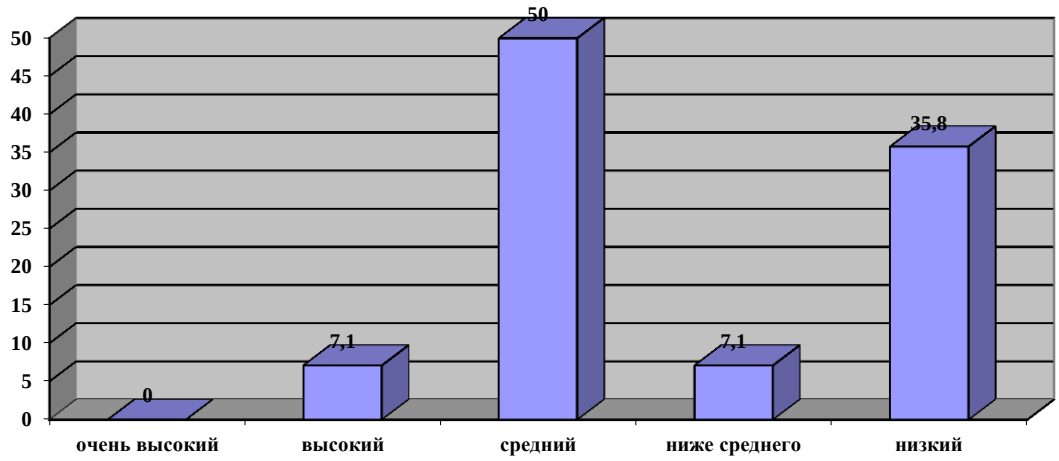


Рис. 1. Обобщенные экспериментальные данные по методике М. Р. Гинзбург

Анализ результатов исследования показал: для 50 % респондентов (14 чел.) характерен средний уровень развития учебной мотивации, у детей доминируют позиционный, социальный и оценочный мотивы; у 35,8 % испытуемых (10 чел.) выявлен низкий уровень, учащимся присущи игровые и внешние мотивы; уровень развития учебной мотивации ниже среднего был выявлен у 7,1 % (2 чел.) испытуемых; столько же учащихся (7,1 %) показали высокий уровень развития учебной мотивации.

Экспериментальные данные, полученные по методике Н. Г. Лускановой показаны в таблице 2 и рисунке 2.

Таблица 2

Экспериментальные данные по методике Н. Г. Лускановой

№ п/п	Уровень школьной мотивации	Показатели учащихся	
		абс.	%
1.	очень высокий	–	–
2.	высокий	1	3,6
3.	средний	16	57,2
4.	низкий	9	32,1
5.	очень низкий	2	7,1

Анализируя экспериментальные данные, мы получили следующие показатели. Высокий уровень развития школьной мотивации был зафиксирован только у 1 учащегося (3,6 %). Более чем у половины респондентов, у 16 чел. (57,2 %), был выявлен средний уровень развития, который характеризуется положительным отношением к школе, такие учащиеся руководствуются познавательными мотивами, интересуются учебной деятельностью. Для трети учащихся 9 чел. (32,1 %) по данной методике, характерен низкий уровень развития учебной мотивации. Данная категория учеников относятся к школе и в целом к образовательной среде удовлетворительно, но учебные занятия по возможности могут пропускать, на занятиях могут часто отвлекаться от урока и не слушать

учителя. Такие школьники имеют трудности в учебной деятельности, не достаточно адаптированы к школе. Двое учащихся (7,1 %) имеют низкий уровень развития школьной мотивации. Данная категория учеников отрицательно относятся как к школе, так и к образовательному процессу в целом. Для них характерна низкая успеваемость, трудности в коммуникации как со сверстниками, так и с педагогами. Учебная деятельность выступает для них как негативная среда и учеба связана с отрицательными эмоциями и переживаниями.

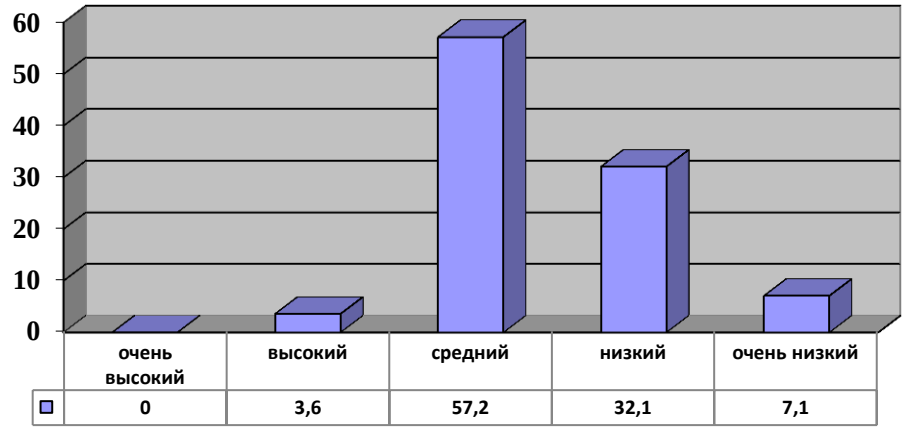


Рис. 2. Экспериментальные данные по методике Н. Г. Лускановой

Таким образом, обобщая полученные данные, мы видим, что у значительного количества младших школьников (примерно у 40%) по результатам диагностики выявлен низкий (и ниже среднего) уровень учебной и школьной мотивации.

Такая ситуация свидетельствует о необходимости коррекции процесса обучения детей. В педагогической практике это связано с созданием развивающей образовательной среды (акцент на личностное развитие учащихся, применение психологических развивающих технологий и активных методов обучения, построение субъект-субъектных отношений, повышение психологической подготовки педагогов и родителей).

Список использованных источников

1. Божович, Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под редакцией Л. И. Божович, Л. В. Благонадежной. – Москва : Педагогика, 2010. – 351 с. – Текст : непосредственный.

2. Долгова, В. И. Исследование учебной мотивации младших школьников / В. И. Долгова, Ю. А. Рокицкая, Я. А. Антипина – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – Том 31. – С. 1–5. – URL: http://e-koncept.ru/2015/95507.htm (дата публикации: 10.11.2015).

3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 512 с. – ISBN 978-5-272-00028-6. − Текст : непосредственный.

4. Маркова, А. К. Формирование интереса к учению у школьников / А. К. Маркова. – Москва : Педагогика, 2009. – 191 с. – Текст : непосредственный.

5. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Москва : Питер, 2011. – 351 с. – ISBN 978-5-459-01029-9. – Текст : непосредственный.

6. Особенности психического развития детей 6–7 летнего возраста / под редакцией Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. – Москва : Педагогика, 1988. – 137 с. – ISBN 5-7155-0042-7. − Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 37.015.3: 373.5: 373.5(045)
ББК 88.6

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК БАЗОВОЕ КАЧЕСТВО ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ

НОВИКОВ ПЕТР ВАСИЛЬЕВИЧ
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
pet68713266@yandex.ru

СОЛДАТКИНА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА
магистрант 2 курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
soldatkina.tanyusha@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается проблема стрессоустойчивости выпускников школы; показана актуальность разработки данной проблемы; проанализировано понятие «стрессоустойчивость» в психологической литературе; описаны методики диагностики стрессоустойчивости и проведено исследование, с целью выявления уровня развития стрессоустойчивости у старшеклассников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: старший школьный возраст, стресс, стрессоустойчивость, причины и признаки стресса, методики диагностики стрессоустойчивости

STRESS RESISTANCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS AS A BASIC QUALITY OF PERSONAL MENTAL HEALTH

NOVIKOV PETER VASILIEVICH
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of the Department of Psychology
Mordovia State Pedagogical University, Saransk, Russia

SOLDATKINA TATYANA MIKHAILOVNA
2nd year master student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovia State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article deals with the problem of stress resistance of school graduates; the relevance of the development of this problem is shown; analyzed the concept of "stress resistance" in the psychological literature; methods for diagnosing stress resistance are described and a study was conducted to identify the level of development of stress resistance in high school students.

KEY WORDS: senior school age, stress, resistance to stress, causes and signs of stress, methods for diagnosing stress resistance

Актуальность разработки проблемы формирования стрессоустойчивости старшеклассников на современном этапе развития нашего общества обосновывается многими причинами: наличие объективных и субъективных возрастных проблем у юношей и девушек, низкий уровень психологической культуры субъектов образовательного пространства, отсутствие специальных курсов, факультативов посвященных данной проблеме. Окончание школы завершает целую эпоху детства. Старшеклассники ориентированы на будущее. Поэтому огромные информационные нагрузки, изменение режима дня, «неудачи» в процессе обучения, страх перед ЕГЭ, выбором учебного заведения, будущей профессии, не сформированность у многих личностного и профессионального самоопределения создают психологическое напряжение, появление чувства тревоги, ощущение психологического неблагополучия, что отрицательно влияет на личностное развитие и психическое здоровье выпускников школы.

Проблема стрессоустойчивости, несмотря на многочисленные исследования, остается актуальной и по сей день, поскольку психическое и физическое здоровье человека во многом зависит от способности выдерживать стрессовые ситуации.

Стресс как эмоциональное состояние комплексно воздействует на личность, происходят изменения во всех жизненно важных уровнях личности: когнитивном (неспособность сосредоточиться и сконцентрировать внимание; затруднения в принятии решений; трудности в освоении новой информации; забывчивость, неорганизованность и др.); эмоциональном (ощущение перегрузки, потери контроля над своей жизнью; апатия; раздражительность, вспыльчивость; неспособность расслабиться и др.); физическом (соматическом) (слабость, утомляемость; тремор; головокружение; боли в груди, тахикардия; сухость во рту; потливость; головные боли и др.); поведенческом (социальная изоляция, отгороженность; агрессивность, враждебность; подозрительность; заикание; употребление алкоголя, сигарет, наркотиков для того, чтобы расслабиться и др.).

В научной литературе существуют различные подходы к пониманию стрессоустойчивости личности. Некоторые ученые [2; 5] рассматривают стрессоустойчивость как компетенцию, способствующую более эффективному протеканию деятельности в сложных, напряженных условиях. Другие исследователи, М. И. Дьяченко, понимают стрессоустойчивость как одну из подструктур стремления человека к инициативности в напряженных состояниях [4]. Все исследователи отмечают, что стрессоустойчивость – это важное качество личности, помогающее не терять самообладание, контролировать и регулировать психическое напряжение и противостоять неблагоприятным воздействиям со-

циальной среды. Многочисленные «стрессоры», характерные для образовательного процесса, предъявляют высокие требования к личности обучающихся.

Недостаточное развитие сферы саморегуляции, отсутствие соответствующих умений и навыков, создают внутреннее психическое напряжение, появляются страхи, волнение, неуверенность в себе, трудности в социальной адаптации, что негативно сказывается на выполняемой деятельности, психическом и физическом здоровье будущих выпускников.

Высокий уровень устойчивости к стрессовым нагрузкам, развитая способность к произвольному регулированию эмоциональных состояний, способствует более продуктивному функционированию в деятельности и общении, что субъективно выражается в удовлетворенности своими достижениями и в целом своей личностью. Оптимальный уровень стрессоустойчивости благоприятствует процессам личностного и профессионального самоопределения старшеклассников [3].

Особо надо подчеркнуть, что образовательный процесс должен привносить развивающий эффект, приводящий к личностному развитию старшеклассников, в том числе к появлению свойств, компетенций, помогающих адаптироваться в различных условиях и обстоятельствах, справляться с воздействующими на них неблагоприятными факторами, в целом эффективно противостоять стрессу.

С целью выявления проявления стрессоустойчивости учащихся старших классов мы провели экспериментальное исследование. Исследование проводилось на образовательной площадке центра «Сириус», созданного по инициативе Президента РФ В. В. Путина в 2014 году.

Основная цель данного центра – выявление и развитие одаренных детей. Занятия в этом центре проводят ученые, ведущие педагоги, заслуженные деятели (различных сфер науки, музыки, искусства и др.) Российской Федерации.

В нашем исследовании приняли участие учащиеся старшего школьного возраста – 44 человека. Для исследования особенностей стрессоустойчивости были подобраны три диагностические методики: «Комплексная оценка проявления стресса» (Ю. В. Щербатых) [7], «Методика для определения вероятности развития стресса» (Т. А. Немчин), предназначена для выявления подверженности стрессу, «Тест на самооценку стрессоустойчивости личности» оценка стрессоустойчивости [6].

Анализ экспериментальных данных полученных по опроснику «Комплексная оценка проявления стресса» (Ю. В. Щербатых) говорят о том, у 68,2 % учащихся (30 чел.) старшего школьного возраста – отсутствует выраженность стресса. 31,8 % учащихся (14 чел.) испытывали на момент прохождения исследования умеренный стресс. Распределение учащихся по степени выраженности стресса показано на рисунке 1.

Таким образом, полученные данные показывают, что на момент прохождения исследования у большинства учащихся не выявлена выраженность стрессового состояния.

Анализ экспериментальных данных, полученных с помощью методики «Определение вероятности развития стресса» (Т. А. Немчин), показал, что у

29,5 % учащихся (13 чел) преобладает средний уровень стрессоустойчивости. У 70,5 % учащихся (31чел.) – выражен высокий уровень стрессоустойчивости. По шкале «Высокая вероятность развития стресса» не было выявлено учащихся. Таким образом, по результатам данной методики выявлено, что у обследуемых старшеклассников доминирует высокий уровень стрессоустойчивости. На рисунке 2 показаны группы испытуемых с разной вероятностью развития стресса.



Рис. 1. Распределение учащихся по степени выраженности стресса по методике «Комплексная оценка проявления стресса»

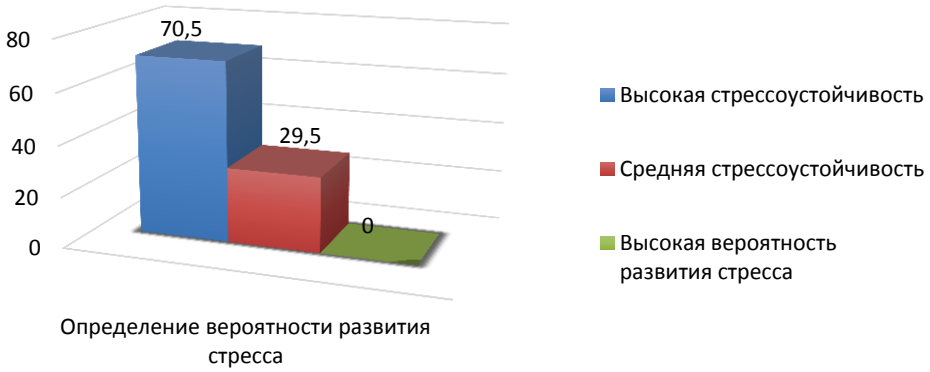


Рис. 2. Группы испытуемых с разной вероятностью развития стресса по методике «Определение вероятности развития стресса»

На следующем этапе исследовался уровень стрессоустойчивости. Мы получили следующие результаты: для 45,5 % испытуемых (20 чел.) был характерен средний уровень стрессоустойчивости; для 29,5 % респондентов (13 чел.) уровень стрессоустойчивости оказался чуть выше среднего; уровень ниже среднего был зафиксирован у 11 респондентов (25%). Критерии: «очень низкий», «низкий», «ниже среднего», «выше среднего», «высокий», «очень высокий» не были выявлены у учащихся. Анализ результатов данной методики показал, что у обследуемых преобладает средний уровень стрессоустойчивости. Распределение старшеклассников с разным уровнем стрессоустойчивости показан на рисунке 3.

Таким образом, обобщая полученные экспериментальные данные, мы видим, что у большинства обучающихся преобладает высокий и средний уровень

стрессоустойчивости, доминирует показатель «отсутствие выраженности стресса».

Можно отметить, что хорошие показатели стрессоустойчивости старшеклассников во многом объясняются образовательной средой, в которой находятся участники центра Сириус. Уровень стрессоустойчивости учащихся, занимающихся по программам Образовательного центра, достаточно хороший благодаря ощущению ими психологической безопасности образовательной среды.



Рис. 3. Распределение испытуемых с разным уровнем стрессоустойчивости по методике «Самооценка стрессоустойчивости личности».

Сами обучающиеся подчеркивают, что «в стенах» Образовательного центра они чувствуют себя комфортно, им нравится психологическая атмосфера, общение с такими же увлеченными ровесниками, они находятся в среде «своих». Несмотря на короткий срок образовательной программы (24 дня), в коллективе «складываются» дружеские межличностные отношения. Практически каждому ребенку удается найти единомышленника, с которым он дружит на протяжении программы, а далее удается поддерживать связь и общение «на расстоянии». Также обучающиеся отмечают, что в своей «родной» школе чаще всего они ощущают «холодность», давление со стороны одноклассников, а иногда и не понимание со стороны педагогов, что негативно сказывается на эмоциональном самочувствии и в целом на отношении к стрессовым ситуациям.

Список использованных источников

1. Абитов, И. Р. Особенности совладения со стрессом в норме и при расстройствах психического здоровья / И. Р. Абитов. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2013. – № 1. – С. 86–96.

2. Анохина, С. А. Стрессоустойчивость как компонент адаптации в ценностной системе личности / А. М. Анохин, С. А. Анохина. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1. – С. 35–43.

3. Бычкова, В. С. Самооценка стрессоустойчивости личности / В. С. Бычкова, Ж. А. Мелконян. – Текст : непосредственный // Вестник научных конференций. – 2019. – № 3–3 (43). – С. 44–46.

4. Дьяченко, М. И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М. И. Дьяченко. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 106–113.

5. Жданова, Л. Г. Стрессоустойчивость старшеклассников с разным уровнем креативности / Л. Г. Жданова, Н. М. Манахова, М. А. Сухова. – Текст : непосредственный // Балканское научное обозрение. – 2019. – Том 3. – № 3 (5). – С. 70–72.

6. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – 2-е издание, дополненное. – Москва : Психотерапия, 2009. – 544 с. – ISBN 5-89939-086-7. – Текст : непосредственный

7. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. – Москва : Питер, 2010 – 255 с. – ISBN 5-469-01517-3. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 373.2
ББК 74.104

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОГЛАСНО ФГОС ДО

ОМЕЛЬЧЕНКО ЕЛИЗАВЕТА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики дошкольного образования,
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»,
г. Новосибирск, Россия
eliam@mail.ru

БЫКОВА ОКСАНА АЛЕКСАНДРОВНА
почетный работник воспитания и просвещения Российской Федерации
старший воспитатель, муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение города Новосибирска «Детский сад № 42», г. Новосибирск, Россия
oksabykova@mail.ru

АННОТАЦИЯ: авторами раскрыты сущность понятий: управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО и педагогические условия управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО; определены блоки педагогических условий и выделены направления блоков согласно ФГОС ДО. На примере направления «кадровое» показана его реализация в каждом блоке педагогических условий управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические условия; дошкольная образовательная организация; управление качеством взаимодействия; участники педагогического процесса; федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования

PEDAGOGICAL CONDITIONS QUALITY MANAGEMENT INTERACTIONS OF PARTICIPANTS THE PEDAGOGICAL PROCESS PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS ACCORDING TO FGOS DO

OMELCHENKO ELIZAVETA ALEKSANDROVNA
candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of theory and methodology of preschool education,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

BYKOVA OKSANA ALEXANDROVNA
Honorary worker of education and enlightenment of the Russian Federation,
senior educator, municipal state preschool educational institution
city of Novosibirsk «Kindergarten № 42»,
Novosibirsk, Russia

ABSTRACT: the authors have revealed the essence of the concepts: quality management of interaction of participants in the pedagogical process DOO and pedagogical conditions quality management of interaction of participants in the pedagogical process DOO; the blocks of pedagogical conditions are defined and the directions of the blocks are highlighted according to FGOS DO. Using the example of the "personnel" direction, its implementation is shown in each block of pedagogical conditions for managing the quality of interaction of participants in the pedagogical process DOO.

KEY WORDS: pedagogical conditions; preschool educational organization; interaction quality management; participants of the pedagogical process; federal state educational standard of preschool education

Огромный интерес исследователей и педагогов-практиков направлен на деятельность современной дошкольной образовательной организации (далее - ДОО), которая призвана обеспечить качественное образование дошкольников при активном взаимодействии участников педагогического процесса, согласно основным положениям законодательных актов.

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» обозначены участники образовательных отношений (обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники осуществляющие образовательную деятельность) [9], которые вступают во взаимодействие, имея свое субъективное представление о качестве дошкольного образования в целом.

Каждый участник педагогического процесса в ДОО рассматривает и вкладывает свой смысл термина «качество взаимодействия»:

– для детей – это организация непрерывной образовательной деятельности в интересной форме;

– для родителей – это содержание и формы взаимодействия как с ними, так и с их детьми;

– для педагогов – это оценка их профессионального взаимодействия с другими участниками педагогического процесса, формы и содержание взаимо-

действия, результат качественного взаимодействия в виде успешности детей группы, оценка профессиональной компетентности педагогов;

– для руководителя – это высокая оценка образовательной деятельности ДОО со стороны родителей и вышестоящих организаций, профессионально грамотное взаимодействие педагогического коллектива с другими участниками образовательного процесса ДОО [6].

Л. В. Гильмановой представлена трактовка качества взаимодействия «это обеспечение повышения эффективности определенного процесса и условий, двух или нескольких объектов, согласованных общими действиями, направленных на конечный результат» [1].

Определяя содержание качества взаимодействия участников педагогического процесса, нами за основу установлены предлагаемые Э. М. Коротковым три группы характеристик качества образования, это: качество достижения потенциала цели, процесса и результата образования [3, с. 77].

Качество взаимодействия участников педагогического процесса:

– качество потенциала достижения цели взаимодействия участников педагогического процесса ДОО (позволяет рассмотреть возможности каждого участника взаимодействия в отдельности, и в целом группы; сформированность навыков общения как вербальных, так и не вербальных, имеющиеся навыки взаимодействия);

– качество процесса взаимодействия участников педагогического процесса ДОО (включает многообразие возможных мотивационных компонентов, средств, форм, способов организации и осуществления воздействия субъектов с учетом потенциала участников, а также обозначенных цели и задач взаимодействия, стили взаимодействия);

– качество результата взаимодействия участников педагогического процесса ДОО (охватывает овладение навыками взаимодействия каждым участником, и удовлетворяет их интересы) [4; 7].

Следует обозначить, что качество взаимодействия участников педагогического процесса ДОО напрямую зависит от качества управления данным взаимодействием в контексте действующего законодательства, в котором обозначены ключевые позиции государственной образовательной политики системы дошкольного образования.

Анализ теоретических и практико-ориентированных разработок в рамках нашего профессионального интереса, позволяет сделать вывод, что управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО – это целенаправленная деятельность субъектов, которая обращена на поддержку становления, стабилизации, оптимального функционирования и обязательного развития скоординированного взаимодействия. Целесообразно рассматривать управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО не только как систему, но и как процесс, включающий: способ, форму, технологию, этапы, комплексность действий руководителя, обеспечивающие эффективное достижение цели взаимодействия. Важнейшая движущая сила процесса управления, это субъекты педагогического процесса, являющиеся участниками взаимодействия, и прежде всего руководитель, выполняющий по-

следовательные функции управления, направленные на создание и реализацию педагогических условий.

Рассматривая определение «педагогические условия», нами было определено, что наиболее емким и универсальным является определение, которое сформулировали А. В. Иванова и М. Д. Олесова: «Педагогические условия – это взаимовлияние внешних факторов и внутренних условий педагогической деятельности для развития субъектов воспитательного процесса» [2, с. 212].

На основе представленной трактовки, предлагаем следующую формулировку понятия «педагогические условия управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса» – это взаимовлияние и взаимодополнение внешних факторов и внутренних условий ДОО обеспечивающие эффективное управление качеством взаимодействия участников педагогического процесса.

Существующие достижения в рамках нашего исследования позволили определить восемь блоков педагогических условий: информационно-аналитические, нормативно-правовые, целевые, мотивационные, проектировочные (прогнозирование и планирование), организационные, деятельностные, контрольно-диагностические, содержание которых напрямую зависит от внешних факторов и внутренних условий ДОО.

К внутренним условиям управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса относим информацию о конкретных участниках взаимодействия, возможностях выстраивания качественного взаимодействия, определения причин положительных и отрицательных результатов достижения цели взаимодействия [5].

Внешние факторы управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса включают нормативно-правовые документы, регламентирующие дошкольное образование и взаимодействие участников педагогического процесса; достижения науки и практики; возможности участия в сетевом взаимодействии [5].

Рассмотрим педагогические условия управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса в ДОО в контексте реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) как одного из важного внешнего фактора.

Согласно ФГОС ДО, в ходе изучения выделены направления, которые определяют содержание и направленность каждого блока педагогических условий, это:

– первое направление – «психолого-педагогическое». Содержание данного направления целенаправленно на построение взаимодействия участников педагогического процесса в следующих формах: индивидуальная (педагог – воспитанник, педагог – педагог, педагог – родитель, воспитанник – воспитанник, родитель – воспитанник, родитель – родитель); социально-психологическая (взаимодействие в коллективе); интегральная (объединение индивидуальных и коллективных, групповых форм работы), обеспечивая через многообразие средств и методов поддержку позитивного взаимодействия и проявления инициативы;

– второе направление – «кадровое». Значимость представляемого направления определена тем что, вступая во взаимодействие педагогические работники должны обладать определенными профессиональными и личностными компетенциями обеспечивающие эффективную реализацию цели и задач взаимодействия;

– третье направление – «развивающая предметно-пространственная среда». Сущность направления заключается в максимальном обеспечении взаимодействия в разнообразных видах деятельности, используя и изменяя потенциал развивающей предметно-пространственной среды (далее – РППС), соблюдая требования ФГОС ДО. РППС в контексте управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО должна быть: содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной;

– четвертое направление – «материально-техническое». Ключевым моментом предлагаемого направления является тот факт, что оно должно не только обеспечить эффективное взаимодействие участников педагогического процесса ДОО с учетом целей, но и отвечать определенным требованиям соответствия санитарно-эпидемиологическим нормативам и правилам, пожарной безопасности;

– пятое направление – «финансовое». Возможности направления сосредоточены на обеспечении эффективной реализации взаимодействия участников педагогического процесса ДОО согласно вектору его развития [8].

Раскроем на примере второго направления «кадровое» реализацию педагогических условий (табл. 1).

Таблица 1

Реализация направления «кадровое» в блоках педагогических условий управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО

Содержание внешних факторов	**Содержание внутренних возможностей**
Первый блок условий – информационно-аналитические	
– анализ требований к педагогам вступающих во взаимодействие с участниками педагогического процесса ДОО, используя внешние ресурсы (законодательные акты; результаты теоретически обоснованных исследований взаимодействия участников педагогического процесса); – определение возможности взаимодействия ДОО с организациями в повышении профессиональной квалификации педагогов, направленной на взаимодействие с участниками педагогического процесса; – выявление мотивов взаимодействия организаций	– сбор и анализ информации, раскрывающей квалификацию педагогов, влияющих на качество взаимодействия участников педагогического процесса (образование; педагогический стаж; повышение квалификации, в том числе их формы; формы и стили взаимодействия с участниками педагогического процесса; потенциал развития профессиональной квалификации в направлении взаимодействия с участниками педагогического процесса); – установление вариантов мотивации к качественному взаимодействию с участниками педагогического процесса

Продолжение табл. 1

	– анализ локальных актов, определяющих взаимодействие кадров с участниками педагогического процесса.
Второй блок условий – нормативно-правовые	
– Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020); – Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»; – Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»; – заключение договоров, соглашений с организациями принимающих участие в повышении профессиональной квалификации педагогов в вопросах качественного взаимодействия их с участниками педагогического процесса	– трудовой договор между работодателем и работником; – должностная инструкция; – Кодекс профессиональной Этики и служебного поведения работников
Третий блок условий – целевые	
– определение цели и задач взаимодействия с организациями в повышении профессиональной компетентности кадров по взаимодействию с участниками педагогического процесса; – определение организаций, имеющих эффективные возможности повышения профессионализма педагогов	– определение цели и задач повышения профессиональной квалификации педагогов по вопросам взаимодействия с участниками педагогического процесса на основе полученной внешней и внутренней информации; – определение средств повышения профессионализма в интеграции внешних факторов и внутренних условий
Четвертый блок условий – мотивационные	
– определение и реализация возможностей ДОО в реализации моральной и материальной мотивации организаций, которые привлечены к взаимодействию в повышении профессиональной квалификации педагогов	– привлечение средств реализации моральной и материальной мотивации педагогов к качественному взаимодействию с участниками педагогического процесса, с учетом индивидуальных особенностей
Пятый блок условий – проектировочные (прогнозирование и планирование)	
– планирование и определение содержания с заинтересованными организациями, направленных на достижение эффективных результатов повышения профессиональной квалификации педагогов в направлении – взаимодействие с участниками педагогического процесса	– планирование содержания повышения профессиональной квалификации кадров во взаимодействии с участниками педагогического процесса; – включение разнообразных форм повышения профессионализма педагогов

Окончание табл. 1

Шестой блок условий – организационные	
– выстраивание системы взаимодействия, сотрудничества с организациями, повышающих профессиональную квалификацию педагогов по вопросам эффективного взаимодействия с участниками педагогического процесса	– реализация функций управления в повышении профессионализма педагогов, обеспечивающего эффективное взаимодействие с участниками педагогического процесса; – обеспечение целостности и эффективности повышения профессиональной квалификации педагогов, направленной на взаимодействие с участниками педагогического процесса
Седьмой блок условий – деятельностные	
– реализация выстроенной системы взаимодействия, сотрудничества с организациями, обеспечивающих повышение профессиональной квалификации педагогов по взаимодействию с участниками педагогического процесса	– реализация выстроенного управленческого воздействия, направленного на повышение профессионализма педагогов взаимодействия с участниками педагогического процесса; – поддержка педагогов в осуществлении взаимодействия с участниками педагогического процесса
Восьмой блок условий – контрольно-диагностические	
– получение и анализ информации о результатах взаимодействия с организациями, обеспечивающих повышение профессиональной квалификации педагогов в осуществлении взаимодействия с участниками педагогического процесса	– определение критериев, показателей, форм и методов контроля; – включение способов получения обратной связи; – анализ информации об изменениях профессиональной компетентности педагогов в осуществлении взаимодействия с участниками педагогического процесса

В реализации каждого представленного направления педагогических условий управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО ключевой акцент делается на реализации принципов:

– оптимальное соотношение централизации и децентрализации в управлении;

– единство единоначалия и коллегиальности в управлении;

– рациональное сочетание прав, обязанностей ответственности в управлении.

Список использованных источников

1. Коротков, Э. М. Управление качеством образования : учебное пособие для вузов / Э. М. Коротков. – Москва : Академический Проект, 2007. – 320 с. – Текст : непосредственный.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.10.2020). – Текст : электронный.

3. Гильманова, Л. В. Теоретические аспекты управления качеством взаимодействия дошкольного учреждения и семьи/ Л. В. Гильманова. – Текст : электронный // В мире научных открытий. – 2015. – URL: http://naukarus.com/teoreticheskie-aspekty-upravleniya-kachestvom-vzaimodeystviya-doshkolnogo-uchrezhdeniya-i-semi (дата обращения: 0512.2020).

4. Омельченко, Е. А. Нормативно-правовой аспект развития одаренности воспитанников в контексте управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса ДОО / Е. А. Омельченко, О. А. Быкова. – Текст : непосредственный // Управление развитием образования. – 2021. – № 23. – С. 121–123.

5. Омельченко, Е. А. Становление культуры самовыражения в условиях управления качеством взаимодействия участников педагогического процесса дошкольной образовательной организации / Е. А. Омельченко, О. А. Быкова. – Текст : непосредственный // Вестник педагогических инноваций. – 2019. – № 3 (55). – С. 17–27

6. Омельченко, Е. А. Определение уровня качества взаимодействия участников педагогического процесса в дошкольной образовательной организации / Е. А. Омельченко, О. А. Быкова. – Текст : непосредственный // Детство, открытое миру: сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Омск, 23 марта 2021 года. – Омск : Омский государственный педагогический университет. – 2021. – С. 161–164.

7. Иванова, А. В. Педагогические условия социально-ориентированного воспитания / А. В. Иванова, М. Д. Олесова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 3 (88). – С. 212–214.

8. Омельченко, Е. А. Управление качеством в дошкольной образовательной организации / Е. А. Омельченко, О. А. Быкова. – Текст : непосредственный // Управление развитием образования. – 2020. – № 1 (21). – С. 83–87.

9. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/ (дата обращения: 15.09.2020). – Текст : электронный.

К содержанию

УДК 37.032
ББК 74.26

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ «ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА» И «РОБОТОТЕХНИКА»

ПЕТУХОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент,
кафедры методологии и управления образовательными системами,
Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия
art-ga@mail.ru

САМОКАЕВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА
студентка 5 курса, заочного отделения
кафедры методологии и управления образовательными системами
Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола, Россия
katerina_life2012@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются условия развития мышления детей младшего школьного возраста посредством реализации дополнительных образовательных программ

«Информационная культура» и «Робототехника». Авторы анализируют диагностические методики констатирующего этапа эксперимента и выстраивают на их основе план формирующего этапа эксперимента с применением в процессе учебных занятий среды программирования Lego Education Wedo Software, и развитие на этой базе у детей таких элементов логических действий как сравнение, анализ, классификация, обобщение.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: логическое мышление, дополнительное образование, информационная культура, технология проблемного обучения, модульные курсы

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S LOGICAL THINKING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH THE IMPLEMENTATION OF ADDITIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS "INFORMATION CULTURE" AND "ROBOTICS"

PETUKHOVA OLGA ALEKSANDROVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Methodology and Management of Educational Systems,
Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

SAMOKAEVA EKATERINA ALEXANDROVNA
5th year student, Correspondence Department
Department of Methodology and Management of Educational Systems
Mari State University, Yoshkar-Ola, Russia

ABSTRACT: the article discusses the conditions for the development of children's logical thinking of primary school children through the implementation of additional educational programs "Information Culture" and "Robotics". The authors analyze diagnostic methods of the ascertaining stage of the experiment and build on their basis a plan for the formative stage of the experiment with the use of the Lego Education Wedo Software programming environment while training sessions, and the development of such elements of logical actions as comparison, analysis, classification, generalization on this basis in children.

KEY WORDS: logical thinking, additional education, information culture, technology of problem-based learning, modular courses

Многие ученые, педагоги и психологи подчеркивали значимость первых лет жизни для развития личности. Отечественные специалисты по психологии и педагогике, в частности Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. З. Зак, Н. Ф. Талызина, Л. Ф. Тихомирова, проводили многочисленные исследования по становлению и развитию детского мышления. Их научные работы подтверждают, что при обучении детей возраста начальной школы мышление имеет ключевое значение в формировании всех психических процессов [3].

Все дети обладают большими потенциальными возможностями. Чтобы раскрыть и развить потенциал, нужно обеспечить полноценное, целенаправленное обучение и воспитание, создать благоприятные условия для развития задатков ребенка. Таким образом, период начальной школы – это важнейший этап в становлении личности. Современному обществу требуются активные и любознательные люди, обладающие умением решать непростые интеллектуальные задачи и использовать различные способы поиска и анализа полученной

информации. У детей возраста начальной школы формирование мышления играет ведущую роль. В этот период у ребенка наиболее интенсивно развиваются все познавательные процессы, закладывается умение и желание учиться.

В последние годы наше государство уделяет особое внимание обеспечению качества образования детей младшего школьного возраста. Заинтересованность государства в развитии образования подтверждается принятием Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. В них закреплены перспективы, главные задачи и приоритетные направления развития образования.

ФГОС определяет единые требования к результатам обучающихся. В частности, умение творчески подходить к поиску информации, умение самостоятельно планировать, контролировать и оценивать эффективность учебных действий, находить оптимальные способы достижения результата, умение анализировать причины успеха или неудачи, умение действовать конструктивно [6].

По последним требованиям ФГОС, обучающимся с 1 по 4 класс владение такими логическими действиями, как умение следовать алгоритму, умение совершать логические операции, умение сравнивать и обобщать, классифицировать и строить выводы является обязательным. Как отмечает в своей статье преподаватель начальных классов из МБУ «Лицея № 57» г. Тольятти О. В. Степанова: «перед учителем начальной школы стоит важная задача развития всех качеств и видов мышления, которые позволили бы детям строить умозаключения, обосновывать свои суждения, самостоятельно приобретать знания и решать возникающие проблемы». К сожалению, в реальности должным образом общеобразовательная система не справляется с обеспечением качественного развития действий и требований, которые способствуют необходимому развитию детей [5].

Для реализации вышеназванных требований в АНО ДПО «Инфосфера» разработаны и применяются курсы «Информационная культура» и «Робототехника». Это комплекс программ, главная цель которого –формирование логического мышления учащихся младшей школы на уроках по дополнительным общеразвивающим программам. В основу программ данных курсов заложены различные педагогические технологии [2]: проектная деятельность, игровые техники и технологии, технологии проблемного обучения, технологии дифференцированного подхода и развивающего обучения. Целью экспериментальной работы являлось установление практической значимости дополнительных программ «Информационная культура» и «Робототехника» для учащихся начальной школы и внедрения их в систему внеурочной деятельности в формате модулей. Исследовательская работа включала нескольких этапов эксперимента. Задачей проведенного первого этапа констатирующего эксперимента было определение уровня сформированности логического мышления у младших школьников в соответствии с возрастной нормой развития.

В качестве экспериментальных групп были выбраны учащиеся общеобразовательного Лицея «Инфотех» в возрасте 8 лет в количестве 24 человек и учащиеся дополнительного образования АНО ДПО «Инфосфера» в возрасте 8 лет

в количестве 24 человек. Уровень логического мышления диагностировался методами психологического исследования, предложенными в пособии Л. М. Шипицыной. На первом этапе с помощью методики изучения словесно-логического мышления, разработанной Э. Ф. Замбацявичене, методики «Четвертый лишний» А. З. Зака, и методики «Продолжи ряд», направленными на выявление способностей к анализу и синтезу, умения владеть логическими операциями, умения дифференцировать признаки предметов, определяли исходный уровень логического мышления у детей в двух исследуемых подгруппах. На первом этапе выделили группу «А» и группу «Б», результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

1-й этап. Констатирующий эксперимент

Уровни логического мышления	Группа «А»			Группа «Б»		
	Логические связи	Операция обобщение	Умозаключение по аналогии	Логические связи	Операция обобщение	Умозаключение по аналогии
высокий	23 %	31 %	23 %	15 %	25 %	24 %
средний	32 %	23 %	31 %	45 %	46 %	32 %
низкий	40 %	39 %	39 %	33 %	23 %	37 %

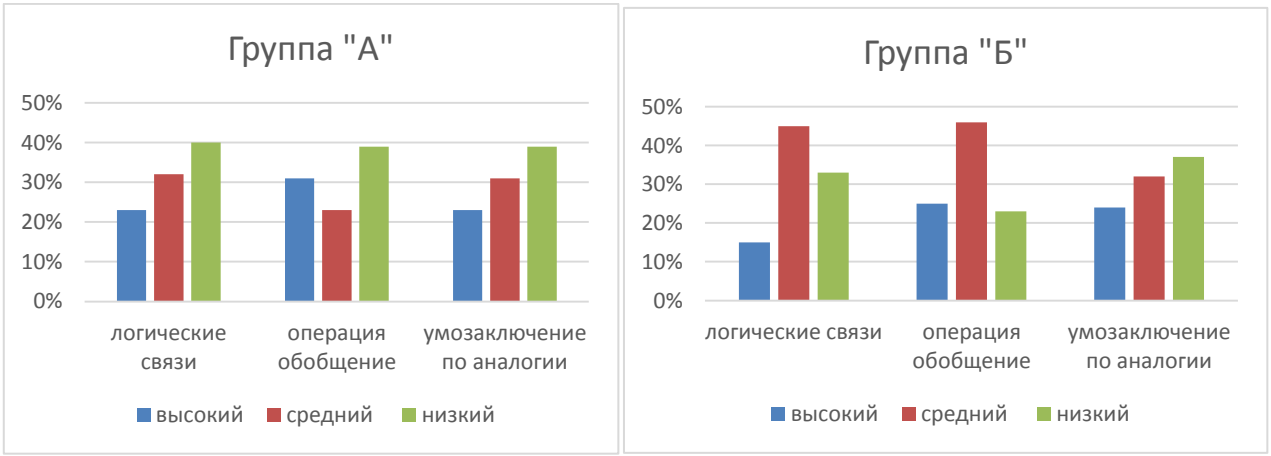


Рис. 1. Результаты исследования на 1-м этапе

На рисунке 1 представлены результаты исследования на 1 этапе, которые показывают, что уровень сформированности логических операций мышления примерно одинаков в группе «А», так и в группе «Б». Однако в группе «А» показатели немного ниже, чем в группе «Б», на основе чего можно сделать вывод: в недостаточной степени сформировано логическое мышление в группе «А». На основании полученных данных группа «А» была определена как экспериментальная, а группа «Б» как контрольная.

По результатам проведенных трех диагностик были получены данные о том, насколько сформирован уровень логического мышления учащихся кон-

трольной и экспериментальной групп. Была выдвинута гипотеза, что развитие логического мышления детей, относящихся к экспериментальной группе, будет более успешным, если органично встроить в учебный процесс в качестве дополнительных общеразвивающих программ модули курса «Информационная культура» и курса «Робототехника». В течение формирующего эксперимента с учащимися были проведены 34 учебных занятия разного уровня сложности по следующим модулям в курсе «Робототехника»: проект «Вечный двигатель», проект «Непотопляемый парусник», проект «Рычаг», проект «Футбол», проект «Танцующие птицы», проект «Мосты» с использованием среды программирования Wedo Software и базовым набором Lego Education, а также ресурсного набора Lego Education Wedo 2.0. Разделы курса «Информационная культура» включали проект «Человек и информация», проект «Самый важный орган чувств», игра «Детективное агентство», направленная на изучение устройств компьютера, носителей информации и видов информации. Все учебные занятия проводились с использованием информационных технологий. Целью формирующего этапа эксперимента было развить понятийное мышление, наглядно-действенное и логическое мышление у младших школьников посредством модульных дополнительных общеразвивающих программ.

После проведения формирующего эксперимента с учащимися экспериментальной и контрольной групп был проведен контрольный эксперимент. На констатирующем и контрольном этапах эксперимента дополнительные общеразвивающие курсы проводились как с учащимися экспериментальной группы «А», так и контрольной группы «Б». Во время формирующего этапа эксперимента большее количество часов модулей проводилось с учениками экспериментальной группы «А». Итоги третьего этапа эксперимента представлены в таблице № 2.

Таблица 2

3-й этап. Контрольный эксперимент

Уровни логического мышления	**Группа «А»**			**Группа «Б»**		
	Логические связи	**Операция обобщение**	**Умозаключение по аналогии**	**Логические связи**	**Операция обобщение**	**Умозаключение по аналогии**
высокий	49 %	40 %	48 %	34 %	33 %	24 %
средний	34 %	31 %	33 %	42 %	48 %	49 %
низкий	17 %	25 %	16 %	24 %	17 %	23 %

Когда формирующий этап эксперимента был завершен, был выполнен контрольный диагностический срез с применением иного стимульного материала. По результатам диагностического среза можно утверждать, что средний уровень логического мышления учеников экспериментальной группы «Б» вырос на 6 %, а низкий уровень логического мышления у младших школьников снизился на 19 % в группе «А», и на 10% в группе «Б» по сравнению с конста-

тирующим этапом. По итоговым результатам (см. рис. 2) можно сделать вывод об эффективности проведения комплексных учебных модулей и положительного влияния на развитие логического мышления обучающихся как дополнительного образования, так и учащихся начальной школы.

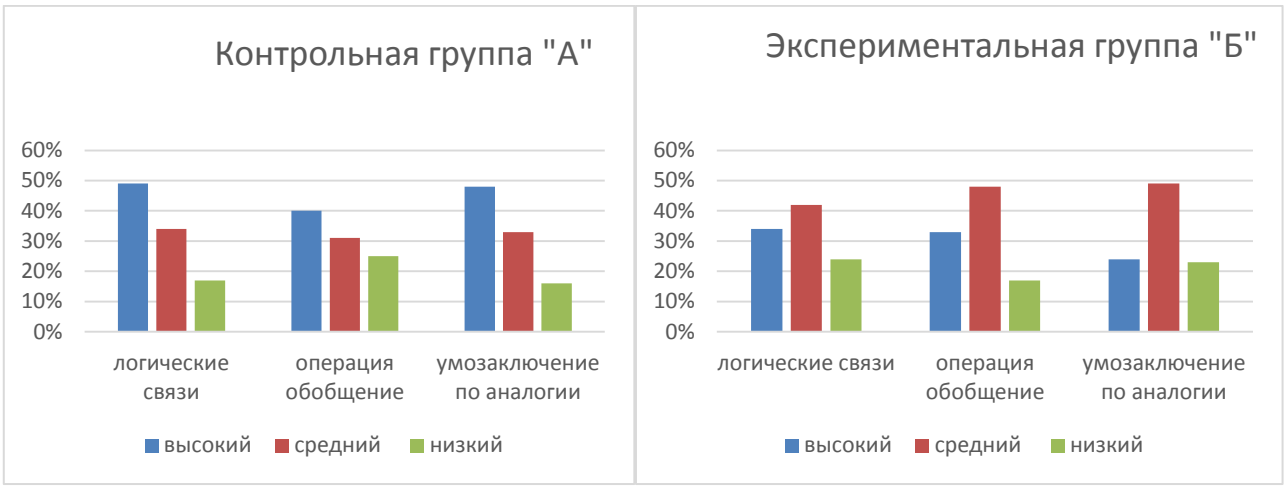


Рис. 2. Результаты исследования на 3-м этапе

Список использованных источников

1. Кудушева, Г. К. Особенности познавательной деятельности в младшем школьном возрасте / Г. К. Кудушева, Е. М. Раклова. – Текст : непосредственный // Вестник Инновационного Евразийского Университета. – 2017. – № 1. – 84 с.

2. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, методика : монография / Е. Л. Мельникова. – Москва : Баласс, 2015. – 266 с. – (Образовательная система «Школа 2100»). – Текст : непосредственный.

3. Степанова, О. В. Особенности развития мышления у детей младшего школьного возраста / О. В. Степанова. – Текст : непосредственный // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. – № 22. –94 с.

4. Тигрова, И. В. Формирование креативности у младших школьников во внеурочной деятельности / И. В. Тигрова, О. К. Вдовина. – Текст : непосредственный // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования : материалы Всероссийской научно-практической конференции с Международным участием. – Липецк, 2020.

5. Щетинина, Е. В. Современное дополнительное образование детей: проблемы и пути их решения / Е. В. Щетинина. – Текст : непосредственный // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования : материалы Всероссийской научно-практической конференции с Международным участием. – Липецк, 2020.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ; Министерствово образования и науки РФ. – Москва : Просвещение, 2021. – 47 с.

К содержанию

УДК 378
ББК 74.4

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ КРАЕВЕДЕНИЯ

ПЕТРИЩЕВА ГАЛИНА СЕРГЕЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психолого-педагогического, дошкольного и начального образования
Алтайского государственного гуманитарно-педагогического
университета имени В. М. Шукшина, г. Бийск, Россия
kpetrishev@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье представлены подходы и некоторый опыт формирования функциональной естественнонаучной грамотности будущего учителя начальных классов посредством краеведения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: функциональная естественнонаучная грамотность, краеведение

FORMATION OF FUNCTIONAL NATURAL SCIENCE LITERACY OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER THROUGH LOCAL HISTORY

PETRISHCHEVA GALINA SERGEEVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Psychological and Pedagogical,
Preschool and Primary Education
Shukshin Altai State Humanities Pedagogical University, Biysk, Russia

ABSTRACT: the article presents approaches and some experience in the formation of functional natural science literacy of the future teacher of primary classes through local history.

KEY WORDS: functional natural science literacy, local history

Проблема функциональной грамотности обучающихся остро стоит в повестке дня современного образования. Российские школьники, выполняющие задания PIRLS, TIMMS, PISA, направленные на проверку функциональной грамотности, не очень хорошо с ними справляются. Возникает необходимость обучения их этому, но это возможно, когда учитель сам обладает функциональной грамотностью.

В педагогическом словаре указано, что «*функциональная грамотность* – это уровень образованности, который характеризуется способностью решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизнедеятельности на основе преимущественно прикладных знаний» [2, с. 84]. Выделяют различные виды функциональной грамотности.

Рассмотрим *естественнонаучную грамотность*, которая основывается на способности человека осваивать и использовать естественнонаучные знания для распознания и постановки вопросов, для освоения новых знаний, для объяснения естественнонаучных явлений и формулирования основанных на научных доказательствах выводов в связи с естественнонаучной проблематикой; проявлять активную гражданскую позицию при рассмотрении проблем, связанных с естествознанием [5].

При подготовке учителя начальных классов в учебный план вуза соответствующего профиля вводятся дисциплины, освоение которых поможет будущему учителю освоить различные виды *функциональной* грамотности, в том числе и естественнонаучной.

В Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете имени В. М. Шукшина (АГГПУ) для формирования последней включены следующие дисциплины: «Естественнонаучная картина мира», формирующая научное мышление и позволяющая студентам осмыслить окружающий мир с различных позиций – философских, математических, эволюционной теории развития мира, а также позволяющая понимать основные особенности естествознания как формы человеческого познания. Курсы «Возрастная анатомия и физиология с основами медицинских знаний», «Здоровьесберегающие технологии», «Безопасность жизнедеятельности» способствуют обогащению студентов биологическими и медицинскими понятиями, составляющими суть естественнонаучных знаний. В процессе изучения вышеназванных курсов происходит непосредственное использование данных знаний в жизни при различных ситуациях, то есть их практикование.

Но наиболее значимыми курсами при формировании функциональной естественнонаучной грамотности, на наш взгляд, являются курсы «Естествознание в начальной школе с практикумом по краеведению» и «Методика преподавания предмета «Окружающий мир» − базовые дисциплины учебного плана по подготовке учителя начальных классов. В этот план введены и дисциплины по выбору студентов. Среди них тоже есть курсы естественнонаучной направленности: «Организация исследовательской деятельности младших школьников», «Основы экологической культуры младших школьников».

Естествознание является интегрированной наукой о природе, включающей в себя различные науки – географию, биологию, физику, химию, изучающие различные компоненты природы. Педагоги Н. А. Заграничная и Л. А. Паршутина придают большое значение составным компонентам естествознания, считая, что естественнонаучная грамотность – это интегративный результат обучения в области естественнонаучных дисциплин [1].

Поскольку человек живет в условиях природного мира, под воздействием которого последний меняется, обучающемуся важно научиться методам и подходам преобразования природного мира с рациональных позиций, с позиции коэволюции (соразвития) природы и общества, анализа последствий потребительского подхода к природе и устранения его последствий, умения строить долгосрочный прогноз взаимодействия человека и природы. Именно эти знания и умения лежат в основе функциональной естественнонаучной грамотности.

Функциональная естественнонаучная грамотность требует обновления содержания обучения и использования активных методов обучения.

Курс «Естествознание с практикумом по краеведению» включает в себя землеведение и основы естествознания – биологию растений и животных. При изучении вопросов землеведения студенты знакомятся с формами рельефа Земли, различными типами водоемов, природными зонами, климатом и другими объектами географической оболочки. Изучение любого из ее компонентов опирается на использование краеведческого материала. Первое практическое занятие по данному курсу начинаем с того, что на физической карте своего региона – Алтайского края с прилегающими территориями других регионов и стран СНГ, обозначаем условными обозначениями (флажок с минифотографией студента) местопроживание студента. В процессе изучения тех или иных компонентов географической оболочки каждый раз обращаемся к данной карте, что позволяет нам конкретизировать изучение почти каждой темы курса краеведческими сведениями. Для этого предлагаем обучающимся, прибывшим в АГГПУ имени В. М. Шукшина, как со всех уголков Алтайского края, так и из соседних, и дальних регионов России и ближнего зарубежья, поделиться наблюдениями своей местности. Постепенно по мере изучения различных тем происходит накопление наглядного материала в виде презентаций, созданных каждым студентом о природных условиях своей местности.

Расположение нашего вуза в уникальном по природным условиям Алтайском крае позволяет нам при изучении данного курса обращать внимание студентов на элементы широтной и вертикальной зональности как климатических условий, так и природных зон. При этом просим студентов привести в качестве подтверждающих примеров собственные наблюдения изучаемых природных объектов и явлений своей местности, а затем на основе изученного объяснить происхождение названных объектов и явлений, выявить закономерности в распределении их на территории проживания, сделать прогноз на будущее.

Будущие учителя начальной школы анализируют, т. е. «учатся читать» различные тематические карты мира и своего края. Используя результаты анализа, строят модели экономического или более узкого, например, туристического развития изучаемого континента или региона. Конечно, на краеведческом материале построение такой модели становится наиболее доступной и значимой для обучающегося.

Практикуем использование различных статистических данных для построения сравнительных таблиц с последующими прогнозами студентов о перспективах развития той или иной страны или региона: об экономическом – при анализе данных о запасах природных ресурсов, об экологическом – при анализе количества особо охраняемых природных территорий и количества краснокнижных видов флоры и фауны и др. При этом каждый раз стараемся включать в изучение территории мест проживания наших студентов, т.к. это повышает их мотивацию обучения, стремление к практикованию приобретаемых знаний.

Применяем приемы свертывания изучаемого текстового материала в виде построения картосхем, отражающих условными линиями, например, орографи-

ческой системы расположения горных хребтов Алтая. Учим по фотографиям и рисункам определять вертикальные формы рельефа, градацию гор на низкие, средние, высокие и высочайшие, а также по фотографиям различных рек Алтайского края определять типы речных долин, вскрывать причины, например, их меандрирования. После этого студенту становится легче объяснить подобные природные объекты и явления других континентов, стран, регионов [3].

При изучении такой важной темы, как «Влияние хозяйственной деятельности на природу» студенты наряду с глобальными экологическими проблемами изучают экологические проблемы своей местности, объединяясь в минигруппы по местопроживанию. Будущие учителя приходят к важному для себя выводу, что локальные проблемы становятся основой глобальных проблем, и тогда им становится более понятным, почему вклад каждого человека является очень важным в сохранении естественной природной среды, и они начинают самостоятельно предлагать пути ее охраны.

При изучении курса «Методика преподавания предмета «Окружающий мир» каждый раз обращаемся к изученному курсу «Естествознание с практикумом по краеведению» и подчеркиваем необходимость его знаний для ознакомления с методической дисциплиной, отвечающей на вопрос: чему обучать и как обучать ребят познанию окружающего мира [4]. Конечно же, до понимания студентов доводится необходимость формирования у младших школьников функциональной естественнонаучной грамотности по мере их взросления. Первоначально в 1–2 классах формируются представления и элементарные понятия об объектах природного и социального мира при широком использовании наглядных и практических методов обучения, постепенно обучая ребят сравнению изучаемых объектов, умению делать выводы и умозаключения. Уже в 3–4 классах содержание предмета «Окружающий мир» углубляется, формируются различные научные географические, биологические, элементарные физические и химические понятия, которые эффективнее всего развиваются в процессе организации наблюдений на пришкольном участке, практических работ учащихся с оборудованием для опытов, на географической площадке. Будущие учителя продумывают организацию практической деятельности учащихся с установлением последующих выводов из нее. Такая организация урочной и внеурочной деятельности младших школьников ведет к практикованию полученных естественнонаучных знаний, позволяет им обобщать свои наблюдения, выдвигать гипотезы в своем исследовании и обосновывать полученные результаты. Все это направлено на формирование функциональной естественнонаучной грамотности младших школьников.

Со студентами обсуждаем возможность использования краеведческого материала на уроках окружающего мира не только на отведенной для этого теме, а и на других темах, где в качестве сравнения можно привести примеры объектов или явлений своей местности, что является наиболее близким, а потому более понятным для младших школьников. Рассматриваем возможности содержания школьного предмета «Окружающий мир» для формирования у учащихся начальных классов умения «читать карту». Это умение позволяет ученику строить рассказ, глядя на карту, если он понимает назначение услов-

ных обозначений на ней. Освоив данное умение, школьники могут создать рисунок, близкий к топографической карте той местности, где они с учителем были на экскурсии. Это будет одним из способов практикования полученных естественнонаучных знаний и умений.

Курсы по выбору «Организация исследовательской деятельности младших школьников» и «Основы экологической культуры младших школьников» также способствуют развитию у студентов функциональной естественнонаучной грамотности, поскольку углубляют экологические знания обучающихся и способствуют их практикованию. При этом студенты самостоятельно подбирают тематику исследований младших школьников, как для урочной, так и внеурочной деятельности, организуют их демонстрацию, отрабатывая при этом методические умения в развитии мыслительной деятельности учащихся, умений фиксации школьниками результатов исследований. При организации экологических исследований младших школьников будущие учителя продумывают краеведческую тематику.

Таким образом, краеведческий материал о природных особенностях своей местности способствует доступному усвоению естественнонаучных знаний и более того, побуждает обучающихся использовать его для обоснования существующих природных явлений, для построения прогнозов дальнейшего развития природы и общества, то есть практиковать полученные естественнонаучные знания, что ведет к формированию у обучающегося функциональной естественнонаучной грамотности.

Список использованных источников

1. Заграничная, Н. А. Методы формирования естественнонаучной грамотности учащихся основной школы: интегративный подход / Н. А. Заграничная, Л. А. Паршутина. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2017. – № 3. – С. 20–23.

2. Педагогический энциклопедический словарь. – Москва, 2012. – Текст : непосредственный.

3. Петрищева, Г. С. Краеведение и его место в ценностно-ориентированном образовании / Г. С. Петрищева. – Текст : непосредственный // Диалог культур и диалог в поликультурном пространстве: единство в многообразии культурных кодов : сборник статей XIV Международной научно-практической конференции 16–17 декабря 2021 года / под редакцией профессора Р. М. Абакаровой и Т. И. Магомедовой. – Махачкала : АЛЕФ, 2021. – 308 с. – С. 239–245.

4. Петрищева, Г. С. Формирование профессиональных качеств у студентов педвуза во внеурочной краеведческой деятельности / Г. С. Петрищева. – Текст: непосредственный // Педагогический профессионализм в образовании : сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 18–19 февраля 2016 г., Новосибирский государственный педагогический университет) : в 3 частях. Часть 2 / под редакцией Е. В. Андриенко. – Новосибирск : Издательство Новосибирского государственного педагогического университета, 2016. – С. 111–115.

5. Суматохин, С. В. Естественнонаучная грамотность как цель развития биологического образования / С. В. Суматохин. – Текст : непосредственный // Биология в школе. − 2019. – № 3. – С. 15–20.

К содержанию

УДК 378
ББК 74.489

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАТЬ МИРОВОЙ ОПЫТ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

РАДЧЕНКО СЕРГЕЙ АНАТОЛЬЕВИЧ
доктор технических наук, доцент, профессор
кафедры технологии и сервиса
Тульского государственного педагогического
университета имени Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия
radchenko.s.a.tula@mail.ru

АННОТАЦИЯ: научно обоснованы, разработаны и подготовлены для использования в университетах и школах новые организационно-экономические методы и уникальные портативные учебно-тренировочные комплексы для системы образования. Это подготовило новые реальные возможности быстро и наименее затратно улучшать обучение студентов и школьников во всех регионах: 1 – используя лучший опыт самых знаменитых университетов Великобритании, США и России для комплексного решения психолого-педагогических и других проблем системы образования; 2 – обеспечивая эффективное межрегиональное и международное сотрудничество для повышения дохода университетов и их ведущих кадров.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лучший мировой опыт обучения, проблемы образования, мотивация для обучения, информационные технологии, портативные учебно-тренировочные комплексы

OPPORTUNITIES TO USE WORLD EXPERIENCE FOR SOLVING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION

RADCHENKO SERGEY ANATOYEVYCH
Doctor of Technical Sciences, Docent, Professor
of the Department of Technology and Service
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

ABSTRACT: new organizational and economic methods and unique portable educational and training complexes for the education system have been scientifically substantiated, developed and prepared for use in universities and schools. This prepared new real opportunities for quick and least expensive improving the education of students and schoolchildren in all regions: 1 – by using the best experience of the most famous universities of the Great Britain, the USA and Russia for a comprehensive solution of psychological, pedagogical and other problems of the system of education; 2 – by providing effective inter-regional and international cooperation for increasing the income of universities and their leading personnel.

KEY WORDS: best world experience of learning, problems of education, motivation for learning, information technology, portable educational and training complexes

Автор более 30 лет изучает лучший мировой опыт улучшения обучения и целевой подготовки школьников и студентов к трудоустройству за счет более эффективного использования потенциала университетов, школ и родителей и

возможности использовать его в любых регионах России одновременно с комплексным решением проблем внедрения новых достижений, современной продукции и защиты потребителей [2–7], используя:

1 – длительные стажировки в Великобритании и США с проживанием в семьях (каждая семья имела несколько детей-школьников разного возраста);

2 – командировки в Бельгию, Францию, Германию, Данию и т. д.;

3 – 10 лет участия в международных программах и «пилотных» проектах;

4 – много лет работы на высших руководящих должностях в нескольких организациях, одной из главных задач которых было изучение и обеспечение использования в регионах лучшего мирового опыта.

Автор много лет изучал методы и лучший опыт США, Великобритании, Дании и других странах Западной Европы быстрого и массового комплексного решения даже без больших затрат важных проблем любых регионов и стран [5]:

– улучшения обучения молодежи и его индивидуализации с учетом ее интересов и способностей, лучше используя возможности вузов, школ и семей;

– более эффективного использования компьютеров и другой техники;

– энергосбережения, защиты и безопасности потребителей и т. д.

Оказалось, что используемые в США, Великобритании, Дании и других странах Западной Европы методы сильного улучшения обучения молодежи и обеспечения быстрого и массового внедрения многих видов современной продукции (энергоэффективной, экологичной и т. п.) в любых регионах очень эффективны и малозатратны при рыночной экономике, так как основаны на использовании наиболее взаимовыгодного сотрудничества органов управления, вузов и компаний [2, 4–7]. Более того, на самых престижных в мире международных курсах бизнеса, которые несколько раз заканчивал автор, всем обучаемым на них ведущим специалистам даже крупнейших компаний сразу демонстрируют, что без взаимовыгодного сотрудничества успеха не добиться.

Это справедливо и для вузов, ведь преподаватели и учителя тратят много времени на подготовку и проведение занятий и на другие обязательные работы. Поэтому: 1 – результаты их индивидуальных усилий и рейтинговые показатели часто бывают меньшими, чем могли бы быть в случаях их более эффективной коллективной совместной работы с учетом мирового опыта; 2 – их желания, запросы и планы не всегда совпадают с их возможностями, а моральное и финансовое удовлетворение от работы часто бывает меньше, чем им хочется.

Поэтому и в России можно эффективнее решать ряд проблем регионов за счет применения уже давно используемых в США, Великобритании и Дании методов быстрого и малозатратного для бюджетов улучшения ситуации, лучше используя «административный ресурс» и новые возможности обеспечивать:

1 – улучшение обучения молодежи по технологии и другим дисциплинам;

2 – создание реальных условий для того, чтобы все учителя технологии и безопасности жизнедеятельности в любых школах любых регионов (включая малокомплектные и сельские) могли проводить многие уроки по интересной для молодежи тематике на современном уровне (используя новые учебно-тренировочные комплексы [7] и не тратя много времени на подготовку);

3 – облегчение решения проблем жилищно-коммунального хозяйства, энергосбережения, защиты потребителей и улучшения условий жизни и безопасности широких слоев населения за счет изучения на уроках технологии самого современного оборудования и методов его выбора и применения.

Автор сравнил рабочие программы по ряду дисциплин в самых известных университетах и школах Великобритании, США и России и методы повышения ими качества обучения студентов и школьников и сделал важные выводы.

Оказалось, что просмотренные автором рабочие программы в некоторых ведущих университетах и в школах Великобритании, США и России по ряду естественнонаучных и технических дисциплин не сильно отличаются, но очень сильно отличаются способы обеспечения максимальной мотивации и интереса студентов и школьников к учебному процессу, профессиональной ориентации и их подготовки к будущему трудоустройству и успешной карьере [2–4, 6]. Поэтому очень важно создать во всех регионах условия для применения эффективных способов решения этих актуальных проблем с учетом лучшего мирового опыта, особенно улучшения технологического образования в школах.

Многочисленные проблемы технологического образования в Российской Федерации очень актуальны, известны и описаны Ю. Л. Хотунцевым [9–10], нами [2–4, 6] и другими авторами, их обсуждают на многих конференциях. Но результаты проведенных в последнее время исследований показали, что, несмотря на все усилия, сильно улучшить ситуацию в каждой из 41 тысячи школ России за счет использования только традиционных методов не удается.

1. Проведенный нами анализ современной научной и учебной литературы и опыта работы учителей Тульской области [3–4] показал, что наиболее часто упоминаются в публикациях и докладах на конференциях различного уровня следующие проблемы технологического образования в школах и вузах России:

– меняются ценностные ориентиры, приоритеты и целевые установки в обучении студентов и школьников, в том числе и по технологии;

– дефицит средств мешает созданию и поддержанию в образовательных учреждениях нужной учебно-материальной базы для обучения технологии, а многие мастерские школ имеют устаревшее учебное оборудование, почти не обновляемое в последние годы или обновление не носит системный характер;

– в большинстве школ дефицит современных средств информационно-коммуникационных технологий, число компьютеров и компьютерных классов ограничено и часто нет актуальных методических разработок для учителей, которые дают им ответы на вопросы: «Чему именно целесообразно обучать с помощью информационных технологий и как именно это следует делать?».

2. Опрос российских учителей в 2021 году образовательной компанией «ЯКласс» [8] показал, что:

– 71 % учителей считают школьную систему образования устаревшей, а эксперты уверены, что отставание от преподавания в развитых странах не критичное, но разница между учебой в центре и на периферии огромная;

– учителя работают с повышенной нагрузкой и 55–60 % опрошенных учителей не хватает методической помощи для преподавания по современным ФГОСам и для освоения новых компетенций.

3. При опросе Институтом прогрессивного образования школьников 8–11 классов в 2021 году установлено, что 57 % опрошенных считают технологию и 69 % безопасность жизнедеятельности скучными и бесполезными предметами и предлагают исключить их из школьной программы [1].

4. Ю.Л. Хотунцев показал в своей статье [10] и в выступлениях, что:

– по статистическим данным на начало 2019/2020 учебного года в организациях общего образования работали 43645 учителей трудового обучения (технологии) (без внешних совместителей и работающих по договорам гражданско-правового характера), из них у 11 242 нет высшего образования, а у 3682 – высшее непедагогическое образование;

– по состоянию на 1 января 2020 года полных 60 лет и более имели 19,8 % учителей трудового обучения (технологии), 50–59 лет – 33,5 %, 40–49 лет – 27,1 %, 30–39 лет – 13,6 %, до 29 лет включительно – 6,1 %;

– при опросе работодателей 93% из них указали на средний или ниже среднего профессионализм бакалавров выпуска 2021 года, а также на усложнение содержания технологической подготовки в школах.

5. Учитель технологии школы № 2009 города Москвы И. М. Кудряшов показал в выступлении на XXVII Международной научно-практической конференции «Современное технологическое образование», что на плакатах об уроках технологии за последние 100 лет совсем ничего не изменилось, так как на них обычно показан школьник с напильником, причем только на самом современном плакате в дополнение к напильнику были показаны учебники.

И это лишь небольшая часть результатов проведенных в последнее время исследований, которые доказывают необходимость очень срочно обеспечить разработку и использование во всех школах регионов (в том числе и в сельских и малокомплектных) более эффективных в современных условиях методов и новых технических средств, которые позволят значительно улучшить решение описанных в [1–4, 6, 8–10] и других технических, организационных и психолого-педагогических проблем улучшения обучения молодежи с учетом лучшего мирового опыта, причем при минимуме затрат бюджетных средств.

Кроме того, существует парадоксальная ситуация, в результате которой:

1 – многие преподаватели кафедр технологии вузов имеют отличные разработки и методические рекомендации, позволяющие улучшить учебный процесс в школах, однако в большинстве случаев они используются только для обучения студентов на этих кафедрах, но не в большинстве школ, так как большинство выпускников этих кафедр не могут менять учебные программы;

2 – пока преподаватели лишь редко общаются на конференциях и т. д., а традиционные методы их объединения в ассоциации не очень эффективны;

3 – в регионах на систему образования тратят огромные деньги, однако:

– педагогические вузы обычно даже не участвуют в планировании и обеспечении более эффективного использования хотя бы части этих средств для обеспечения проведения многих уроков в школах на самом современном уровне, в том числе с использованием информационных технологий и т. д.;

– подавляющее большинство факультетов и кафедр технологии получают в результате сотрудничества с органами управления всех уровней и с любыми

сторонними организациями гораздо меньше средств, чем они реально могли бы в случае их участия в реализации областных и муниципальных программ;

– участие факультетов и кафедр технологии в различных программах и грантах и получаемые ими средства обычно небольшие, а вероятность победы их преподавателей в любых конкурсах и получения грантов не очень велика;

– традиционные для России методы внедрения разработок не позволяют вузам и их преподавателям получать большой дополнительный доход, так как большинство методических разработок и учебных пособий обычно бесплатно размещаются в Интернете или мало кто хочет за них платить, а за большинство технических разработок предприятия или не платят совсем или платят мало и только до выпуска их опытной партии, хотя знаменитые вузы Великобритании, США и России имеют при коммерциализации исследований огромные деньги.

Это, в свою очередь, значительно снижает возможности педагогических вузов получать очень большие дополнительные бюджетные и внебюджетные средства для развития, повышения качества обучения и доходов их ведущих кадров с использованием лучшего опыта самых знаменитых и процветающих университетов Великобритании, США и России, что мешает более эффективно использовать их потенциал для улучшения обучения молодежи во всех школах.

Вышеизложенное показывает необходимость разработки и внедрения в российских школах новых наименее затратных способов и технических средств для быстрого и комплексного решения этих проблем с учетом мирового опыта. Но для реального обеспечения этого в регионах необходимо решить 3 задачи:

1 – кто может быстро и эффективно обеспечить это во всех регионах;

2 – какие организационно-экономические методы и технические средства надо использовать для быстрого и значительного «осовременивания» обучения технологии во всех российских школах при допустимых для общества затратах;

3 – как целенаправленно и эффективно привлечь к решению этих проблем технологического образования много ведущих специалистов и преподавателей.

Нами доказано, что педагогические вузы могут играть в решении этих проблем ведущую роль, получая при этом дополнительно большие средства.

После многих лет наших исследований с участием ряда преподавателей и специалистов 7 кафедр 4 факультетов университета [2–7]:

– разработаны и уже 6 лет используются при обучении всех студентов очной и заочной форм обучения электронные интерактивные учебно-методические пособия для проведения занятий на самом современном уровне с максимумом визуализации изучаемого материала [3–4];

– разработаны и много лет используются при обучении всех студентов педагогических специальностей новые организационно-экономические методы улучшения интереса молодежи к обучению и его качества, профориентации и подготовки к трудоустройству, применяя мировой опыт индивидуализации обучения [6] и нужные для этого современные учебно-методические пособия;

– мы изобрели и разработали новый портативный учебно-тренировочный комплекс для системы образования [7], применение которого в любых школах любых регионов России (в том числе в сельских и малокомплектных) позволит

сразу облегчить решение многих описанных в [1–4, 6, 8–10] проблем технологического образования молодежи без больших затрат всех бюджетов;

– подготовлена реальная возможность быстро и просто помогать любым педагогическим вузам в регионах на основе взаимовыгодного сотрудничества наиболее эффективно использовать лучший опыт знаменитых университетов Великобритании, США и России, позволяющий им постоянно получать очень большие дополнительные бюджетные и внебюджетные средства для развития, повышения качества обучения и доходов ведущих кадров за счет их активного участия в разработке и реализации хорошо финансируемых региональных и других программ сотрудничества с администрациями регионов и городов для комплексного наименее затратного решения актуальных проблем регионов и населения, массового внедрения новых достижений и защиты потребителей;

– разработаны и успешно апробированы в Тульской области методы сотрудничества университета с органами управления всех уровней и с различными хозяйственными субъектами, а также нужные для этого документы (это позволило нам провести на базе Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого шесть уникальных комплексов Всероссийских учебно-выставочно-внедренческих мероприятий «Комплексное решение проблем современного города и конкурсного отбора оборудования, материалов и подрядчиков» при поддержке и участии 6 Министерств и ведомств Российской Федерации и их территориальных органов, администраций города Тулы и Тульской области, а также ведущих российских и иностранных фирм).

Поэтому разработанные нами, апробированные на практике и долго использовавшиеся в Тульской области различные документы позволяют (при использовании нашего опыта и «ноу-хау») быстро и просто помочь любым заинтересованным педагогическим университетам всех регионов эффективнее использовать возможности для взаимовыгодного сотрудничества с органами управления всех уровней и с ведущими отечественными и иностранными компаниями для решения ими уставных задач и получения дополнительного бюджетного и внебюджетного финансирования, участвуя в государственных, региональных и других программах (постановления руководителей региона и регионального центра, многосторонние договора о сотрудничестве органов управления, университета и различных организаций и ведущих фирм и т. д.).

Это может принести большую пользу любому вузу и его ведущим кадрам за счет новых возможностей для дистанционной работы, появившихся после принятия Федерального Закона № 377-ФЗ от 22 ноября 2021 года, а также более взаимовыгодного межрегионального и международного сотрудничества.

Нами изобретен и разработан уникальный инновационный портативный учебно-тренировочный комплекс для системы образования [7], который состоит из следующих трех основных частей:

1 – разработанных на кафедре технологии и сервиса Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого электронных учебных пособий и методических материалов по технологии, теплотехнике и охране труда [2–4] и для улучшения профориентации и подготовки студентов и школьников к лучшему трудоустройству с учетом мирового опыта [6];

2 – портативных устройств для улучшения теплового комфорта в помещениях, энергосбережения, безопасности жизнедеятельности и защиты от возможных проблем, в том числе при отключениях и авариях инженерных систем жизнеобеспечения зданий (важно, что такие устройства можно применять как для изучения, так и для повышения эффективности, надежности и безопасности эксплуатации инженерных систем жизнеобеспечения школ и других зданий);

3 – электронной базы данных о современной конкурентоспособной продукции и о способах ее правильного выбора, приобретения и эксплуатации.

Каждое из этих новых учебных и учебно-методических пособий [2–4] может использоваться всеми студентами, учителями и школьниками по многим темам без больших затрат времени на поиск информации;

Использование таких инновационных электронных интерактивных учебных пособий позволяет сразу обеспечить проведение многих уроков любым учителем технологии в любой школе на самом современном уровне, используя главные методы самого популярного в мире STEM-образования, то есть ставя перед обучаемым реальные проблемы и задачи, которые надо решать, причем с выполнением любым учителем функций наставника.

Организация производства и использования таких учебно-тренировочных комплексов в любых школах регионов при любом их материально-техническом оснащении позволит быстро обеспечить с учетом лучшего мирового опыта:

1 – проведение многих уроков технологии на самом современном уровне, используя все имеющиеся у обучаемых компьютеры и смартфоны (особенно по темам «Сельскохозяйственное производство», «Культура дома, дизайн и технологии», «Семейная экономика и основы предпринимательства», «Охрана труда», «Электротехника и электроника», «Профориентация» и т. д.);

2 – улучшение интереса и мотивации обучаемых и понимания материала за счет его максимальной визуализации и полезности для каждого человека;

3 – улучшение обучения, профориентации и подготовки молодежи к трудоустройству и работе за счет индивидуализации обучения;

4 – увеличение возможностей для более выгодного сотрудничества любого заинтересованного в этом педагогического вуза с органами управления всех уровней и с многими ведущими российскими и зарубежными фирмами в целях создания уникальных возможностей для: 1 – постоянного получения им больших дополнительных бюджетных и внебюджетных средств для развития, улучшения обучения и доходов ведущих кадров; 2 – изучения молодежью многих видов современной продукции без больших бюджетных затрат на ее покупку и для ее наиболее быстрого и массового внедрения в регионах (все это можно быстро обеспечить в любых регионах, используя: 1 – мировой и наш опыт и «ноу-хау»; 2 – возможности для дистанционной работы, появившиеся после принятия Федерального Закона № 377-ФЗ от 22 ноября 2021 года);

5 – постоянное квалифицированное ознакомление молодежи и других слоев населения с новыми достижениями и конкурентоспособной продукцией для создания теплового комфорта в помещениях, энергосбережения и защиты потребителей от последствий аварий, ЧС и ряда других актуальных проблем.

Организация взаимовыгодного сотрудничества с педагогическими вузами для внедрения этих учебно-тренировочных комплексов в регионах – лучший способ повысить их дополнительные доходы и качество обучения молодежи.

Проведенные автором исследования позволили сделать важные выводы:

1 – педагогические вузы России имеют хорошие отношения с органами управления и возможности в своих регионах, но используют их недостаточно, особенно для более масштабного и эффективного участия в решении важных проблем своих регионов в рамках различных государственных, региональных и муниципальных программ и для получения больших дополнительных средств;

2 – пока в российских регионах нет эффективной системы постоянного взаимовыгодного сотрудничества педагогических вузов с очень многими их выпускниками на протяжении многих лет и даже десятилетий (хотя именно это является главной причиной успешной высокоприбыльной деятельности самых знаменитых и процветающих университетов Великобритании, США и России) и зачастую контакты с работающими в системе образования выпускниками в лучшем случае заключаются в приглашениях их участвовать в конференциях, повышении квалификации или совместно проводить отдельные мероприятия;

3 – отсутствие в регионах эффективной системы обеспечения с учетом мирового опыта постоянного взаимовыгодного сотрудничества педагогических вузов с многими выпускниками создает дополнительные проблемы, так как: 1 – очень многим выпускникам, особенно старшего возраста, нужна постоянная квалифицированная методическая и практическая помощь для проведения ими уроков на самом современном уровне с применением новых достижений и информационных технологий (что любому учителю трудно делать самому из-за большой занятости и т. д.); 2 – это снижает возможности педагогических вузов для улучшения качества обучения молодежи и профориентационной работы и для получения больших дополнительных бюджетных и внебюджетных средств;

4 – организация взаимовыгодного сотрудничества с педагогическими вузами любых регионов с использованием мирового опыта, наших разработок, опыта и «ноу-хау» [2–7] и новых возможностей для дистанционной работы в соответствии с Федеральным Законом № 377-ФЗ от 22 ноября 2021 года позволяет: 1 – более быстро, просто и малозатратно комплексно решать многие описанные выше актуальные проблемы в любых регионах при ведущей роли участвующих таком в сотрудничестве педагогических вузов; 2 – обеспечить их эффективное участие в ряде государственных, региональных, муниципальных и международных программ с получением больших дополнительных бюджетных и внебюджетных средств для улучшения обучения, развития и доходов кадров;

5 – такой инновационный подход с учетом лучшего мирового опыта к решению многих технических, психолого-педагогических и других проблем педагогического образования в регионах на основе организации долгосрочного взаимовыгодного сотрудничества педагогических вузов регионов с органами управления всех уровней, многими отечественными и иностранными фирмами и авторитетными организациями может реально обеспечить наиболее быстрое улучшение технологического образования в школах регионов (даже в сельских и малокомплектных) при минимальных затратах из бюджетов всех уровней.

Возможны следующие 4 варианта взаимовыгодного сотрудничества:

– первый вариант – сотрудничество с использованием описанных методов и возможностей в заинтересованном в этом педагогическом вузе в основном за счет «административного ресурса» и самых малозатратных методов;

– второй вариант – сотрудничество для улучшения ситуации в любом регионе за счет разработки и реализации совместно комплексной региональной программы для более эффективного сотрудничества педагогического вуза с органами регионального и муниципального управления и школами, используя «административный ресурс» и самые малозатратные эффективные методы;

– третий вариант – сотрудничество для улучшения ситуации в многих регионах с использованием новых методов и возможностей педагогических вузов совместно с другими организациями, в том числе участвуя в крупных государственных и международных программах и «пилотных» проектах;

– четвертый вариант – совместная разработка и реализация уникальной Всероссийской комплексной программы для улучшения технологического обучения молодежи и ее профориентации и подготовки к трудоустройству с использованием лучшего мирового опыта и нашего опыта и «ноу-хау».

Это позволяет сразу использовать эффективные при рыночной экономике законные методы межрегионального и международного сотрудничества, чтобы:

1 – улучшить доходы педагогических вузов и их ведущих кадров;

2 – быстро улучшить в любых вузах и школах технологическое обучение, профориентацию и подготовку молодежи к трудоустройству, обеспечив их новыми уникальными портативными учебно-тренировочными комплексами [7] в дополнение к уже имеющемуся в школах оборудованию и учебникам;

3 – впервые реально обеспечить, чтобы многие преподаватели вузов из разных регионов не только иногда встречались на конференциях, показывая результаты в основном индивидуальной работы, которые по ряду объективных причин трудно использовать в учебном процессе в большинстве других вузов и школ, а постоянно коллективно работали для улучшения методов и средств, которые можно более эффективно и массово использовать при обучении (внося и эту новую информацию в такие новые учебно-тренировочные комплексы), что позволит им получать большее моральное и финансовое удовлетворение;

4 – создать новую уникальную комплексную саморазвивающуюся систему взаимовыгодного сотрудничества педагогических вузов с органами управления всех уровней, многими школами, ведущими организациями и фирмами, обеспечивающую уникальные возможности изучать в любых школах современные технологии и многие виды оборудования без больших затрат.

Приглашаем всех к взаимовыгодному сотрудничеству с использованием лучшего мирового опыта и наших разработок, опыта и «ноу-хау» для создания в регионах лучших возможностей для обучения и изучения и внедрения новых достижений и современной продукции. В настоящее время это является самым быстрым и реальным способом улучшения ситуации в любых школах регионов и доходов педагогических вузов и их ведущих кадров, используя региональные, государственные и другие программы и межрегиональное сотрудничество.

Список использованных источников

1. Из школьной программы предложили исключить семь предметов. – Текст : электронный. – URL: https://www.mk.ru/social/2021/03/02/iz-shkolnoy-programmy-predlozhili-isklyuchit-sem-predmetov.html (дата обращения 23.01.2022).

2. Радченко, С. А. Возможности совершенствования школьного технологического образования с учетом опыта ведущих стран / С. А. Радченко. – Текст : непосредственный // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития : материалы II Международной научно-методической конференции. Часть 2. – Москва : Onebook.ru, 2016. – С. 277–282.

3. Радченко, С. А. Инновационные методы для улучшения обучения по технологии, физике, теплотехнике и охране труда / С. А. Радченко, А. Н. Сергеев. – Текст : непосредственный // Школа будущего. – 2017. – № 6. – С. 180–187.

4. Радченко, С. А. Комплекс учебных пособий по технологии, теплотехнике и охране труда для улучшения подготовки и работы учителей / С. А. Радченко, А. Н. Сергеев. – Текст : непосредственный // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития : материалы IV Международной научно-методической конференции. – Москва : Издательство Московского педагогического государственного университет, 2019. – С. 641–648.

5. Радченко, С. А. Мировой опыт и российские возможности решения в регионах проблем ЖКХ, энергосбережения, защиты от аварий и ЧС / С. А. Радченко – Текст : непосредственный // Реформа ЖКХ. – 2006. – № 1. – С. 20–27.

6. Радченко, С. А. Научные основы улучшения подготовки выпускников к трудоустройству с учетом лучшего мирового опыта / С. А. Радченко. – Текст : непосредственный // Содействие трудоустройству и адаптации к рынку труда студентов и выпускников учреждений профессионального образования Тульской области : материалы VII Региональной научно-практической конференции с международным участием. – Тула : Издательство Тульского государственного университета, 2020. – С. 52–63.

7. Радченко, С. А. Разработка многофункционального комплекса для улучшения обучения по естественнонаучным дисциплинам, микроклимата и конкурентоспособности выпускников / С. А. Радченко, С. С. Радченко. – Текст : непосредственный // Многомасштабное моделирование структур, строение вещества, наноматериалы и нанотехнологии : материалы II Международной конференции, посвященной памяти профессора А. Н. Никитина. – Тула : Издательство Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого, 2013. – С. 316–323.

8. Современным образование в российских школах признали меньше трети учителей. – Текст: электронный // ГазетаРу, 20.08.2021. – URL: https://news.mail.ru/society/47592044/?frommail=1&exp_id=828 (дата обращения 23.01.2022).

9. Хотунцев, Ю. Л. Проблемы технологического образования в Российской Федерации / Ю. Л. Хотунцев. – Москва : Прометей, 2019. – 182 с. – Текст : непосредственный.

10. Хотунцев, Ю. Л. Технологическое образование школьников в Российской Федерации в 2020–2021 годах / Ю. Л. Хотунцев. – Текст : непосредственный // Современное технологическое образовани : сборник статей, докладов и материалов XXVII Международной научно-практической конференции. – Москва : Московский педагогический государственный университет : Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана, 2021. – С. 5–10.

К содержанию

УДК 372.881.111.1
ББК 74.268.0

УЧЕБНАЯ ИГРА «ЗНАКОМСТВО В ЧАТЕ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

РОМАНОВА ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА
кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии
ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений»,
преподаватель английского языка
Московского центра «Патриот.Спорт», г. Москва, Россия
katersromanova@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: цель статьи – показать, что применение учебной игры «Знакомство в чате» повышает мотивацию подростков к изучению английского языка. В статье рассматривается методика организации и проведения авторской учебной игры. Научная новизна состоит в том, что для проверки усвоения обучающимися знаний по изученной теме используется игра, направленная на формирование коммуникативной компетенции школьников и отвечающая психологическим потребностям подростков. В результате устанавливается, что применение учебной игры позволило осуществить все виды речевой деятельности, решить образовательные, познавательные и воспитательные задачи, указать на возможность использования английского языка в межличностном общении.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебная игра; мотивация; английский язык; подростки; кадетский класс, методика обучения

EDUCATIONAL GAME «DATING IN CHAT» AS A MEANS OF INCREASING THE TEENAGERS' MOTIVATION TO LEARN ENGLISH

ROMANOVA EKATERINA SERGEEVNA
Candidate of Philology, Associate Professor of Philology
Department Academy of Labour and Social Relations,
English teacher of Moscow center «Patriot.Sport»,
Moscow, Russia

ABSTRACT: the purpose of the paper is to show that the use of the educational game «Dating in chat» increases the motivation of teenagers to learn English. The paper discusses the teaching methods of organizing and conducting the author's educational game. Scientific originality of the study lies in the fact that a game aimed at forming the communicative competence of schoolchildren and meeting the psychological needs of adolescents is used to test the assimilation of learners' knowledge on the studied topic. As a result, it is established that the use of the educational game allowed to carry out all types of speech activity, solve educational, cognitive and educational tasks, indicate the possibility of using English in interpersonal communication.

KEY WORDS: educational game; motivation; English; teenagers; cadet group, teaching methods

Актуальность темы определяется психологическими особенностями подросткового возраста и трудностью формирования учебной мотивации обучающихся к изучаемой дисциплине в пубертатный период (условные возрастные рамки – от 11 до 15 лет). На основе изучения академических источников переход от детства к взрослению характеризуется, помимо анатомо-физиологической перестройки организма, социально-психологическими изменениями. У подростков появляется потребность быть и считаться взрослыми, что выражается в самостоятельности, стремлении к самоутверждению, самоопределению, изменяется отношение к себе, к окружающим, к миру [4, с. 377–381; 6, с. 144–169].

Ведущим видом деятельности становится общение с ровесниками, вырабатываются нормы социального поведения, межличностное взаимодействие сочетается с эмоциональным контактом [3, с. 386–387; 4, с. 379]. В этот период возникает особый интерес к противоположному полу, изменяется отношение к понятиям «дружба», «любовь». Подростки стремятся к поиску верного, понимающего, внимательного друга и романтизации чувств по отношению к противоположному полу. Реализация базовых потребностей, по мнению А. Е. Личко, в этом возрасте происходит через увлечения, среди которых автор классификации называет информативно-коммуникативные, связанные с потребностью в легком общении, во множестве контактов [6, с. 155–156].

Следует указать на повышенный интерес подростков к информационным технологиям (компьютерные игры, различные мобильные приложения для коммуникации), часто это становится препятствием для формирования положительной мотивации к учению. Как отмечал Л. В. Щерба, «приемы обучения иностранным языкам, его методика зависят в той или иной мере от состояния и структуры общества в данный момент времени» [7, с. 15].

В современное время речь идет о формировании цифрового общества. Перед педагогом стоит трудная задача, заключающаяся в поиске эффективных средств обучения для реализации образовательной цели с учетом психологических особенностей переходного возраста.

Теоретической базой работы являются труды о подростковой психологии (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Е. А. Личко, Д. Б. Эльконин), о психолого-педагогических аспектах игровой деятельности (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.), о мотивации (Е. П. Ильин).

Цель работы – определение эффективности применения учебной игры как средства повышения учебной мотивации подростков, изучающих английский язык.

В работе были использованы такие методы исследования, как теоретический анализ проблемы; анализ и обобщение педагогического опыта; наблюдение.

Базой исследования является ГБОУ Школа № 1280 города Москвы, являющаяся школой-партнером Московского государственного лингвистического университета.

Практическая значимость: разработана учебная игра «Знакомство в чате» для систематизации и обобщения знаний у обучающихся кадетского класса на

уроке английского языка по теме «Разные люди: внешность и характер»; описана методика по ее подготовке и проведению.

Исследование проводилось с обучающимися 8 класса московской школы № 1280 в составе 12 человек. Возраст школьников 14–15 лет.

Проект «Кадетский класс в московской школе» реализуется под руководством Московского центра «Патриот.Спорт». В школе № 1280 обучение проходит на основе дополнительной общеобразовательной программы «Английский язык в кадетском классе», разработанной ведущими преподавателями Московского государственного лингвистического университета. Основная цель программы – предподготовка обучающихся 7–11 классов к поступлению на обучение по программе специалитета 45.05.01 – Перевод и переводоведение (специализация – Лингвистическое обеспечение военной деятельности). Обучение проходит параллельно с изучением английского языка по основной общеобразовательной программе: в 7–8 классах – общий английский (устранение пробелов, развитие иноязычной коммуникативной компетенции), в 9 классе – основы перевода, в 10–11 классах – основы военного перевода.

На подготовительном этапе учебной игры «Знакомство в чате» («Dating in chat») перед обучающимися ставилась следующая задача: повторить изученный лексико-грамматический материал по теме «Разные люди: внешность и характер» («Different people: appearance and character»): типы вопросительных предложений; спряжение глагола to be; грамматические времена Present Simple, Present Continuous; прилагательные, описывающие внешность (возраст, строение тела, волосы, лицо, глаза и т. п.) и характер человека; название предметов одежды.

Основной этап игры проходил в учебном классе (2 урока по 45 минут, т. е. 2 академических часа). Школьникам были объявлены цель занятия (проверка и контроль знаний по изученной теме), правила игры, инструкция по ее проведению и распределение ролей.

Общие правила игры: следовать цели игры; продумывать ход своих действий в соответствии с предложенной ролью; соблюдать дисциплину, этические нормы, уважать мнение товарищей; принимать активное участие в обсуждении.

Описание учебной игры: мальчик и девочка знакомятся в популярном мессенджере для общения. В качестве аватара у обеих сторон представлена не фотография, а другое графическое изображение, обмен фотографиями не предполагается в данный момент. Задача участников – максимально точно описать себя. Обучающиеся выходят к доске, занимают позицию слева и справа. Первым вступает в коммуникацию мальчик. Он пишет фразу приветствия. Другой ученик находится рядом с мальчиком, выполняет роль аудиоприложения 1, в его обязанность входит озвучить то, что написал игрок. Далее следует ответ девочки, сопровождающейся голосом другого игрока, выполняющего роль аудиоприложения 2. Идет обмен информацией: приветствие, уточнение имени, возраста, описание внешности, характера, одежды участников общения, назначение свидания (см. рис. 1). За ходом игры следят эксперты, закрепленные за каждым игроком. Эксперты ведут записи происходящего, отмечают разного рода ошибки, готовятся представить развернутый анализ. Эксперт 1 оценивает

работу мальчика и аудиоприложения 1, эксперт 2 – девочки и приложения 2. Далее приводятся результаты экспертизы, остальные обучающиеся дополняют экспертов, при необходимости преподаватель корректирует деятельность всех участников игры, делаются общие выводы.



Рис. 1. Процесс проведения учебной игры «Знакомство в чате»

Участники учебной игры: мальчик, девочка, аудиоприложение 1, аудиоприложение 2, эксперт 1, эксперт 2. В одной сессии 6 активных участников. Предполагается провести две сессии.

Необходимое оборудование: классная доска, мел или маркеры (при наличии могут использоваться мультимедийный проектор и интерактивная доска для представления критериев и шкалы оценивания).

Функциональные обязанности участников учебной игры:

Мальчик и девочка. Должны использовать разные типы вопросительных предложений; видовременные формы английского глагола Present Simple, Present Continuous; как можно больше изученных слов, описывающих внешность, характер, одежду человека; предложения: *Where are you from? What do you look like? What are you like? What colour is your hair? What colour are your eyes? I have got …*; создать логически завершенную беседу, содержащую приветствие, личную информацию, описание внешности, характера, одежды, в которой собеседники собираются прийти на первое свидание, назначение встречи и прощание.

Аудиоприложения 1 и 2. Должны четко, громко, правильно произнести написанные фразы, следить за английской интонацией.

Эксперты 1 и 2. В тетради ведут запись части беседы того участника, за которым они закреплены, анализируют полученные данные на основе изученного материала и выданных преподавателем критериев и шкалы оценивания (табл. 1 и 2). Проводят также оценку работы аудиоприложений.

Остальные обучающиеся. Должны следить за ходом игры, отмечать ошибки и положительные моменты у всех участников, быть готовыми вступить в общее обсуждение.

Таблица 1

Бланк оценки работы в учебной игре участника № ___

№ п/п	Критерии оценки	Баллы 0–5	Примечания
1.	Беседа соответствует теме		
2.	Последовательность и логичность изложения		
3.	Завершенный характер беседы		
4.	Использование вопросительных вопросов:		
	– общий		
	– альтернативный		
	– специальный		
	– разделительный		
5.	Использование предложений:		
	Where are you from?		
	What do you look like? / What are you like?		
	What colour is your hair? / What colour are your eyes?		
	I have got …		
6.	Использование лексики, описывающей		
	внешность		
	характер		
	одежду		
7.	Использование видовременных форм:		
	Present Simple		
	Present Continuous		
8.	Грамотность:		
	– отсутствие лексико-грамматических ошибок		
	– отсутствие орфографических ошибок		
	– отсутствие пунктуационных ошибок		
9.	Понимание услышанного текста		
10.	Вежливость, тактичность, соблюдение этических норм		
11.	Соблюдение регламента		
12.	Соблюдение установленных правил игры		

Для объективности оценки в игре непосредственных участников-собеседников разработана шкала оценивания (табл. 2).

Таблица 2

Шкала оценивания участников учебной игры

Баллы	Оценка
55–60	«отлично»
41–50	«хорошо»
31–40	«удовлетворительно»
Менее 30	«неудовлетворительно»

Работа обучающихся, выполняющих функцию аудиоприложений, оценивается в соответствии со следующими критериями: «отлично» − правильно произносит все слова, правильно ставит ударение, четкость, соблюдение английской интонации, допускается не более двух незначительных недочетов; «хорошо» − 3–4 ошибки; «удовлетворительно» − 5–6 ошибок; «неудовлетворительно» − 7 и более.

После выступления каждого эксперта с детальным анализом и предварительным заключением учитель обращается ко всем обучающимся, просит их высказаться либо развернуто, либо с отдельными замечаниями. Далее преподаватель акцентирует внимание учеников на неотмеченных ошибках, если такие имеются. «Мальчик» и «девочка» вносят исправления в текст диалогов на доске (см. рис 2 и рис. 3).

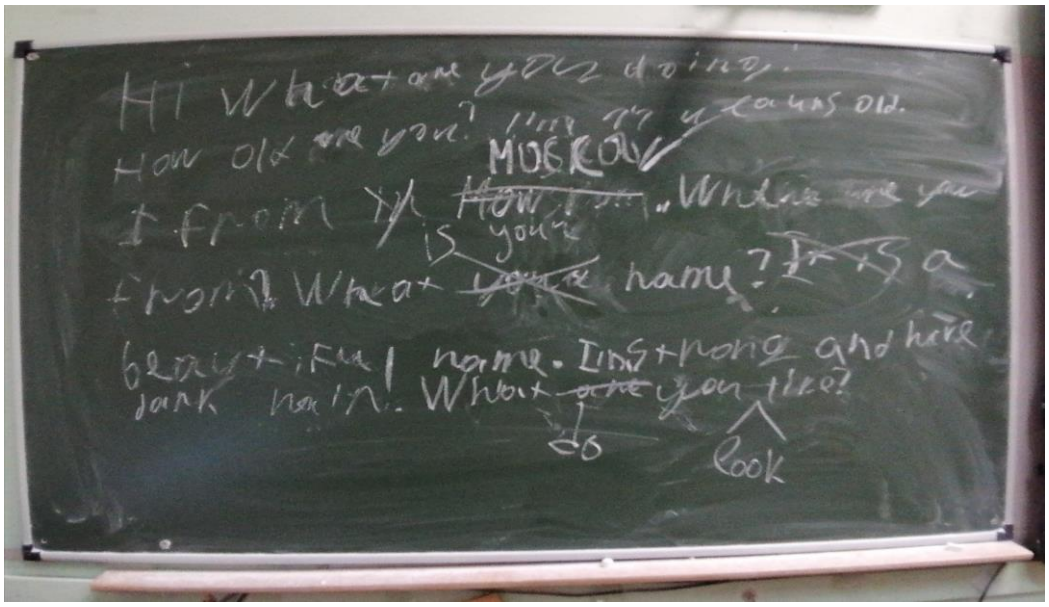


Рис 2. Реплики «мальчика» в диалоге 2

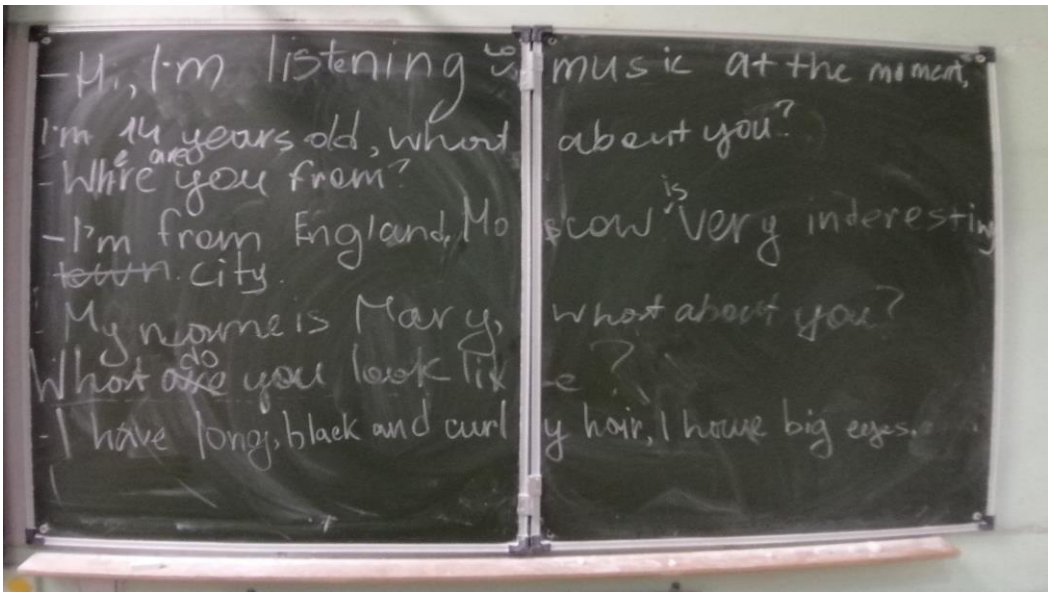


Рис. 3. Реплики «девочки» в диалоге 2

На заключительном этапе урока-игры – подведение общего итога, рефлексия. Обучающиеся обмениваются эмоциями, мнениями, высказываются о результативности своей деятельности: I liked the lesson because … / I did not like the lesson because; I feel …; During today's lesson I have (found out, known, learnt, remembered).

В результате проведения учебной игры было установлено, что такая форма работы помогла не только выявить полученные знания в ходе изучения темы и проверить уровень сформированности всех видов речевой деятельности (письмо, чтение, слушание, говорение), но и вызвала у обучающихся интерес, активизировала их учебно-познавательную деятельность, повысила учебную мотивацию. По Е. П. Ильину, мотивация представляет собой «динамический процесс формирования мотива (как основания поступка)» [1, с. 67]. Рассмотрим представленную учебную игру с точки зрения пяти основных факторов, влияющих на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности: содержание учебного материала, организация учебной деятельности, коллективные (групповые) формы учебной деятельности, оценка учебной деятельности, стиль педагогической деятельности преподавателя [1, с. 262; 5, с. 42–44].

Учебный материал соответствует потребностям школьников подросткового возраста, имеет коммуникативный характер, позволяет смоделировать жизненную ситуацию. Игра построена с учетом трехчастной структуры учебной деятельности (мотивационный, операционально-познавательный и рефлексивно-оценочный этапы). Игровая форма позволяет вовлечь в процесс обучения как можно больше обучающихся. Учебная деятельность каждого участника игры оценивается объективно (эксперты, сами обучающиеся, учитель). Роль преподавателя заключается как в создании благоприятной творческой атмосферы, направленной на получение результата, так и в контроле за работой каждого. Стиль педагогического взаимодействия варьируется в зависимости от сложившейся ситуации.

Таким образом, авторская учебная игра «Знакомство в чате» оказалась эффективным средством повышения учебной мотивации обучающихся к изучению английского языка и формирования у них коммуникативной компетенции. Кадеты на практике убедились в необходимости английского языка в повседневной деятельности и в межличностном общении. Игровая форма занятия помогла избежать монотонности и однообразия, разнообразила процесс обучения.

Список использованных источников

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2008 − 512 с. − ISBN 978-5-272-00028-6. – Текст : непосредственный.

2. Комаров, А. С. Методика обучения английскому языку. Игры и пьесы : учебное пособие для вузов / А. С. Комаров. − Москва : Юрайт, 2022. − 156 с. − ISBN 978-5-534-06427-8. – URL: https://urait.ru/bcode/492820 (дата обращения: 24.02.2022). − Текст : электронный.

3. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология : учебник / Л. Ф. Обухова. − Москва : Юрайт, 2022. − 460 с. − ISBN 978-5-534-00646-9. − URL: https://urait.ru/bcode/490010 (дата обращения: 25.02.2022). − Текст : электронный.

4. Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для вузов / Л. А. Головей [и др.] ; под общей редакцией Л. А. Головей. − 2-е издание, исправленное. − Москва : Юрайт, 2022. − 413 с. − ISBN 978-5-534-07004-0. – URL: https://urait.ru/bcode/488919 (дата обращения: 22.02.2022). − Текст : электронный.

5. Романова, Е. С. Теоретические основы учебной мотивации обучающихся военных вузов / Е. С. Романова. – Текст : непосредственный // Славянский мир: письменность, культура, история : материалы научно-практической конференции «Письменность и культура славянского мира» (24 мая 2018 г.). – Смоленск : Смоленский государственный институт искусств, 2018. – С. 43–48.

6. Сорокоумова, Е. А. Возрастная психология : учебное пособие для вузов / Е. А. Сорокоумова. − 2-е издание, исправленное и дополненное. − Москва : Юрайт, 2022. − 227 с. – ISBN 978-5-534-04322-8. – URL: https://urait.ru/bcode/492403 (дата обращения: 22.02.2022). − Текст : электронный.

7. Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в школе / Л. В. Щерба. − Москва : Юрайт, 2022. – 148 с. – ISBN 978-5-534-12526-9. – URL: https://urait.ru/bcode/496436 (дата обращения: 24.02.2022). – Текст : электронный.

К содержанию

УДК 377
ББК 74

ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

РЯБОВА ЕЛИЗАВЕТА ВЛАДИМИРОВНА
магистрант факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
liza0511s@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в данной статье изучается вопрос адаптации молодых педагогов иностранного языка на этапе вхождения в профессиональную деятельность, рассматриваются наиболее частые трудности, с которыми сталкиваются молодые педагоги в адаптационный период, определяются условия успешной профессиональной адаптации молодых специалистов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная адаптация; адаптационные трудности; молодой педагог; психолого-педагогическая компетенция; условия профессиональной адаптации

DIFFICULTIES OF THE ADAPTATION PERIOD OF YOUNG FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

RYABOVA ELIZAVETA VLADIMIROVNA
master’s student of the Department of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: this article considers the issue of the adaptation of young foreign language teachers at the stage of entering the professional activity. It identifies the most common professional difficulties and conditions for successful professional adaptation of young specialists.
KEY WORDS: professional adaptation; adaptation difficulties; young teacher; psycho-pedagogical competence; conditions of professional adaptation

Вхождение в профессию для молодых специалистов связано с наличием определенных трудностей в реализации и оперировании методической базой, нехватке знаний и умений применения на практике современных приемов обучения, отсутствием мотивации и сложностями в работе с документацией.

Молодой специалист сталкивается с несовпадением предполагаемого и реального, когда существующие ожидания, зачастую завышенные, разбиваются о трудовую действительность [5, с. 4].

Нами было проведено анкетирование молодых педагогов иностранного языка в СПО г. Саранск со стажем работы до 3 лет. Целью анкетирования стало выявление наиболее частых трудностей с которыми им приходится сталкиваться в период адаптации к трудовой деятельности. Анкетирование было проведено по результатам первого года работы и по прошествии 2–3 х лет.

В течение первого года работы молодые преподаватели чаще всего сталкивались со следующими проблемами (рис. 1):

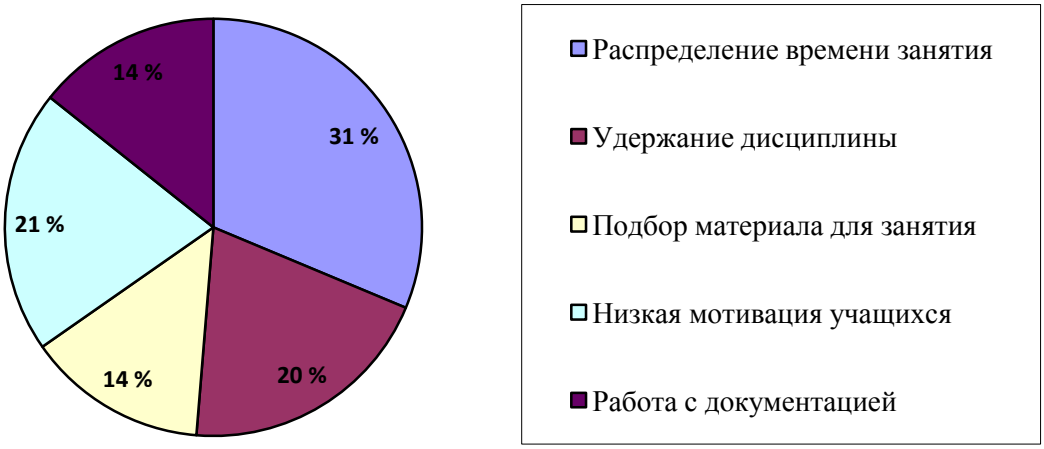


Рис. 1. Трудности адаптационного периода молодых педагогов (1 год работы)

Исходя из полученных данных отмечаем, что наибольшая доля приходится на сложности с планированием занятия (32 %), равные доли приходятся на трудности с дисциплиной и отсутствием мотивации у обучающихся (по 20 %), на подбор методического материала и оформление отчетной документации (по 14 %).

Далее сравним результаты аналогичного анкетирования по прошествии двух-трех лет работы в тех же организациях (рис. 2):

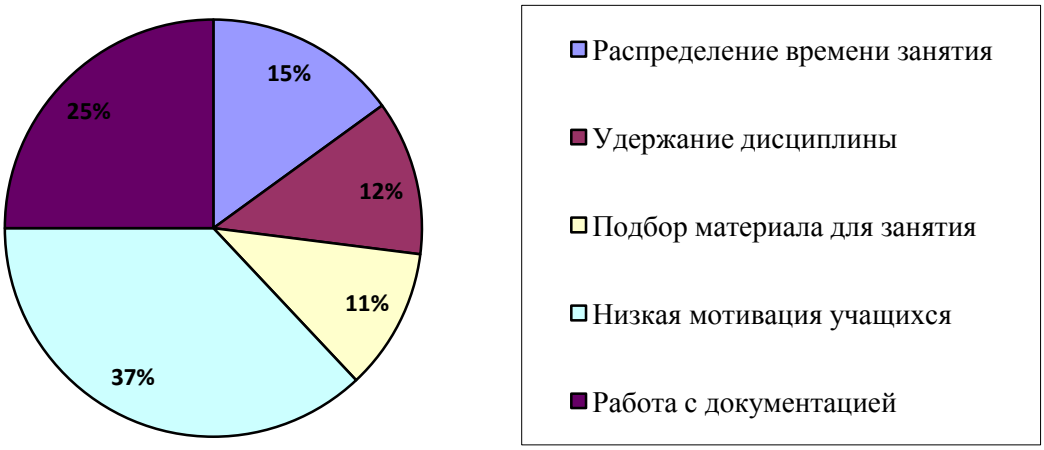


Рис. 2. Трудности адаптационного периода молодых педагогов (2–3 годы работы)

Анализируя полученные результаты, видим, что снизились показатели планирования занятия (до 15 %), удержания дисциплины (до 12 %) и подбора материалов к занятию (до 11%). Показатели мотивации учащихся и работы с документацией напротив возросли до 37 % и 25 % соответственно.

Ориентируясь на данные анкетирования, можем предположить, что 3 из 5 показателей (время, дисциплина и подготовка материала) снизились благодаря личному приобретенному опыту молодых специалистов, что позволило им определить тактики поведения в группах на занятиях.

Оставшиеся показатели (мотивация и документация) увеличились, что говорит о низкой взаимосвязи данных проблем с приобретенными навыками.

Таким образом, наше исследование подтверждает, что опыт специалиста не всегда является основой преодоления возникающих трудностей адаптации. То есть, вне зависимости от практических навыков молодого специалиста, период вхождения в трудовую деятельность должен сопровождаться созданием комфортных психолого-педагогических условий.

Рассмотрим детальнее основные проблемы адаптационного периода молодых специалистов в СПО.

Итак, прежде всего происходит пересмотр методики преподавания – все полученные теоретические знания на практике не универсальны. В каждой отдельной ситуации необходим индивидуальный подход, овладение навыками которого приходит лишь с опытом, которого нет у молодого специалиста.

Еще одна трудность – это распределение времени на занятии. Не зная специфику работы в отдельных группах, сложно грамотно распределить время, отводимое на каждый вид деятельности.

Кроме того, возникает необходимость оформления характерной документации, что также представляет определенную сложность. Помимо знакомства с профессией, изучения специфики деятельности, определения круга ближайших задач и планирования дальнейших действий, приходится разбираться с бумажной работой, которая вначале занимает значительную часть времени.

Одной из самых неприятных проблем, с которой сталкивается молодой специалист, является проблема дисциплины. Зачастую данная проблема бывает

обусловлена низкой мотивацией к обучению в группе, повышение которой становится долгосрочной задачей, растягивается на долгое время, мешая освоению программы и снижая качество образовательного процесса.

Помимо уже названных очевидных сложностей адаптационного периода молодых специалистов, необходимо обратить отдельное внимание на такую специфическую проблему, как обучающиеся с ОВЗ. Для эффективной работы с такими обучающимся педагог должен владеть знаниями об инклюзивном образовании, что тяжело реализуемо без отсутствия психологического образования.

Существование подобных проблем несомненно имеет влияние и на качество образовательного процесса. Невыполнение практической части образовательной программы, неверно выстроенная структура занятия, недостаток знаний возрастной психологии обучающихся, слабая мотивация обучающихся и самого педагога, вызванная сложным адаптационным процессом, – все это ведет к снижению качества образования в целом.

Очевидно, что для комфортного вхождения в профессию с максимальной пользой, для эффективной профессионально деятельности необходимо создание системы психолого-педагогических условий, направленных на помощь молодому специалисту. Данная система должна действовать с первых дней начала работы в организации и на протяжении первых лет работы, ведь именно они влияют на формирование профессиональных установок и дальнейшее развитие молодого педагога [2, с. 93].

На этапе профессиональной адаптации молодой специалист нуждается в психологической поддержке своей деятельности, личностного развития, развития профессиональных компетенций, т. е. в осознании себя в профессии. Исходя из этого к основным задачам создания системы психолого-педагогических условий для молодых специалистов можно отнести следующие:

1. Повышение психолого-педагогической компетенции;
2. Повышение методической компетенции;
3. Формирование навыков владения конфликтными ситуациями;
4. Формирование навыков общения;
5. Профилактика эмоционального выгорания;

Для начала рассмотрим мотивацию, как один из ключевых компонентов профессиональной компетентности молодого педагога в целом. Немаловажным является этап стимулирования молодых педагогов к личностному и профессиональному самосовершенствованию, развитию методического потенциала, способности к анализу и самоанализу [3, с. 43].

Мотивационная среда поддержки молодого специалиста возможна в условиях наставничества. Помощь и поддержка со стороны старших, более опытных коллег должна быть направлена на преодоление профессиональных трудностей молодым педагогом. Так, в системе наставничества все «рабочие моменты», вызывающие затруднения, должны быть рассмотрены с позиции передачи опыта, а не критического оценивания, так как основной целью наставнического деятельности является пособничество реализации потенциала и повышению уровня самостоятельности [1, с. 28].

Вторым принципом формирования мотивации может стать возможность непрерывного образования, способствование участию молодого специалиста в профессиональных семинарах, конференциях, круглых столах с целью повышения квалификации. Все это должно стать доступным в рамках повышения информационной культуры педагога, молодой специалист должен иметь возможность получения дальнейшего образования онлайн.

Еще одним принципом мотивации для молодого педагога должно стать повышение престижа профессии педагога и открытые профессиональные перспективы. К сожалению, именно эти факторы наименее развиты в современной системе образования. Молодые педагоги не видят конкретных возможностей для профессионального роста и зачастую рассматривают свою деятельность как начальный этап для получения опыта, результатом которого становится поиск более перспективной профессионально сферы.

Более того, сейчас профессию педагога вряд ли можно назвать престижной. Отношение учащихся и их родителей к работе педагога выражается соответствующим отношением и к самому педагогу. Особенно остро эта проблема стоит для молодых специалистов, которым вменяют отсутствие опыта и некомпетентность, что оказывает определенное психологическое давление и явно не способствует успешной адаптации.

В качестве следующего компонента профессиональной компетенции в систему психолого-педагогического сопровождения молодого педагога необходимо включать методическое сопровождение, направленное на оказание помощи в разработке и внедрении методических материалов. Реализация методической помощи также может быть включена в систему наставничества через обратную связь с коллегами, обмен опытом, участие в семинарах.

Повышение методической компетенции должно в первую очередь быть направлено на владение практическими компонентами. Теоретические основы, изученные молодым специалистов в вузе, не могут дать полного представления о профессиональной действительности. Так, к основным направлениям овладения практической методологией можно отнести:

– посещение молодым педагогом занятий старших коллег с целью перенятия опыта и внедрению конкретных методических приемов в практику;

– посещение старшими коллегами занятий молодых специалистов с целью дальнейшего разбора и анализа ошибок, консультации по их исправлению;

– участие молодых специалистов в лекциях и научно-практических конференциях с собственными разработками или на основе приобретенного опыта.

Необходимым представляется организация повышения уровня психолого-педагогических знаний молодых специалистов. Владение психолого-педагогической компетенцией безусловно способствует целесообразному решению профессиональных задач, учету возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в организации педагогической деятельности, эффективному взаимодействию с коллегами и родителями учащихся.

Отсутствие психолого-педагогической компетенции или ее недостаточность напротив закономерно влияют на снижение самооценки и нестабильное психологическое состояние молодого специалиста.

Процесс профессиональной адаптации сопряжен со стрессовыми состояниями, проявляющимися в страхе принятия решений, боязни провалов, дезориентации в рабочей ситуации. Все это может привести к неудовлетворенности своей деятельностью и работой в целом, что в свою очередь провоцирует текучесть молодых кадров. Поэтому формирование психолого-педагогической компетенции должно происходить при участии педагога-психолога и быть направлено также и на внутренние изменения самого педагога, овладение эмоциями, мобилизацию энергии, поддержку внутри коллектива [4, с. 185]. В этой связи стоит отметить роль психолого-педагогических тренингов на этапе адаптации молодого специалиста для анализа и проработки возникающих психологических трудностей, формирования положительного отношения к организации и профессии.

Учитывая специфику данной статьи, обратим внимание на особенности преподавания иностранных языков. Характерной для молодого педагога иностранного языка в СПО является задача по определению уровня знаний в каждой отдельной группе и его выравниванию. Эта необходимость обусловлена разным уровнем владения языком у обучающихся, пришедших из разных школ. Различие в программах, несоответствие во времени их освоения усложняет работу молодого специалиста.

Из этого вытекает следующая задача с которой сталкивается молодой педагог иностранного языка – «разговорить» учащихся, организовать занятие таким образом, чтобы на долю общения на иностранном языке приходилось не менее 70% процентов от общего времени занятия, что считается оптимальным порогом. Достижение такого результата вновь осложняется неоднородностью знаний учащихся даже в рамках одной группы.

Кроме того, на начальном этапе работы с группами возникает необходимость повышения мотивации к обучению, что тоже представляет очевидную трудность в недавно сформированном коллективе учащихся.

Все вышесказанное еще раз подтверждает целесообразность взаимодействия молодого специалиста с педагогом-психологом, а также с педагогами-коллегами, в связи с чем представляется возможным организация объединения молодых педагогов по информационному и практическому обмену знаниями и опытом. Такое решение может быть реализовано в виде ежегодных семинаров и мастер-классов молодых специалистов с участием педагогов-психологов.

Итак, подведем итог анализа трудностей молодых специалистов в целом, и педагогов иностранного языка в частности. Согласно всему вышесказанному, считаем эффективным создание и внедрение следующих компонентов системы психолого-педагогических условий:

1. Формирование мотивов профессионального саморазвития;
2. Формирование профессионального целеполагания;
3. Организация процесса профессионального развития в интернет-пространстве;
4. Сопровождение методико-дидактического и психолого-педагогического развития молодого педагога;
5. Налаживание обратной вязи с коллегами;

6. Организация участия в профессиональных конкурсах, семинарах, круглых столах и т. д.;

7. Организация взаимодействия молодого специалиста с педагогом-психологом и методистом;

8. Организация объединений молодых педагогов по информационному и практическому обмену.

Отдельно подчеркнем, что создание системы психолого-педагогических условий по сопровождению молодых специалистов на этапе профессиональной адаптации должно стать стандартной практикой для каждой образовательной организации.

Список использованных источников

1. Дудина, Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура / Е. А. Дудина. – Текст : непосредственный // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Выпуск 5 (7). – С. 25–36.

2. Логинова, Н. Ф. Профессиональное становление молодых педагогов : ситуация, способы действия и перспективы / Н. Ф. Логинова. – Текст : непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : научно-практический журнал. – 2018. – С. 92–101.

3. Лосева, Ю. Н. Самоанализ и самооценка педагога как неотъемлемая часть профессионального самосовершенствования / Ю. Н. Лосева. – Текст : непосредственный // Вестник педагогического опыта. – 2018. – № 41. – С. 40–46.

4. Новое поколение профессионалов в образовании : векторы профессионально-личностного развития молодого педагога : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (30–31 октября 2019., г. Ульяновск) / под общей редакцией С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, Н. И. Кузнецовой, Л. Н. Курошиной. – Чебоксары : Среда, 2019. – 252 с.

5. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / Т. Ю. Андрущенко, Е. В. Аржаных, В. Л. Виноградов [и др.]. – Текст : электронный // Психологическая наука и образование. – 2017. – Том 9. – № 2. – С. 1–16. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n2/Andrushchenko_Arzhanykh_Vinograd.shtml (дата обращения : 22.02.2022).

К содержанию

УДК 37.015.3: 378(045)
ББК 88.6

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
stanya2610@yandex.ru

СЮБАЕВА РЕНАТА РИНАТОВНА
аспирант III курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
renasyubaeva@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: статья посвящена проблеме развития профессиональной рефлексии будущих педагогов. Авторами осуществлен теоретический анализ проблемы профессиональной рефлексии, раскрыта сущность рефлексии как важнейшего компонента педагогической деятельности. В статье представлены результаты эмпирического исследования рефлексии будущих педагогов, выделены и охарактеризованы эффективные технологии развития профессиональной рефлексии будущих педагогов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: рефлексия, профессиональная рефлексия, технология, развитие, педагог

TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL REFLECTION OF FUTURE TEACHERS

SAVINOVA TATYANA VIKTOROVNA
candidate of psychological sciences, associate professor
department of psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

SYUBAEVA RENATA RINATOVNA
3 st year postgraduate student faculty of psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article is devoted to the problem of development of professional reflection of future teachers. The authors carried out a theoretical analysis of the problem of professional reflection, revealed the essence of reflection as the most important component of pedagogical activity. The article presents the results of an empirical study of the reflection of future teachers, identified and characterized effective technologies for the development of professional reflection of future teachers.

KEY WORDS: reflection, professional reflection, technology, development, teacher

Современные тенденции социально-экономического развития свидетельствуют о потребности в подготовке высококонкурентных специалистов, обладающих комплексом личных и профессиональных компетенций. Выпускник вуза должен иметь представление о будущей профессиональной деятельности, специфике ее реализации, справляться с трудными жизненными ситуациями, осуществлять рефлексию, определять перечень необходимых изменений, оценивать перспективы и направления последующей деятельности. Акцентируя внимание на профессиональной рефлексии будущего педагога, следует отметить высокую ее значимость в процессе саморазвития и самосовершенствования.

Анализируя работы зарубежных ученых, посвященных проблеме рефлексии, В. Ю. Дударева и И. В. Семенов особое внимание обращают на исследова-

ния А. Буземана, У. Джеймса, Д. Дьюи, Дж. Локка, Ж. Пиаже и других. В целом, под рефлексией следует понимать внутренний субъективный опыт, полученный в ходе комплекса действий, обращенных с внешнего мира на самого себя, формирующийся в процессе наблюдения и размышлений над его результатами. Рефлексия характеризуется проявлением внутреннего состояния человека, двойственностью (познающее *Я* и познаваемое *Я*), логической взаимозависимостью объекта и осуществляемых воздействий на него, этапностью осуществления (от контакта с внешним объектом до формирования конкретных понятий), онтогенетическим развитием. Значимость рефлексии обусловлена тем, что она отражает уровень зрелости личности [2].

В вопросах подготовки будущих педагогов наибольшую значимость приобретает профессиональная рефлексия. Профессиональная рефлексия будущего педагога – это средство размышления, анализа, оценки и корректировки выполняемой деятельности будущим специалистом, возникающее как ответ на затрудненные педагогические события. Характеристиками профессиональной рефлексии будущего педагога являются:

– направленность на самопознание: себя, своих качеств и способностей в профессиональной сфере, выполняемой деятельности;

– наличие проблемной профессиональной ситуации;

– требование переориентации от привычного хода деятельности на пересмотр собственных действий, проведение анализа ситуации, выдвижение компромиссных решений, то есть предусматривает наличие следующих взаимно дополняемых процессов: самонаблюдения, самопознания, самоанализа, самокоррекции, саморегуляции;

– нелинейность развития, наличие периодов активного и пассивного развития (отчетливо проявляется в зависимости от курса обучения студентов) [3].

Сформированная способность будущего педагога к осуществлению профессиональной рефлексии способствует глубокому осознанию образовательной ситуации, себя как будущего профессионала, выбранной области, самостоятельному критическому анализу, адекватной самооценке личностных и профессиональных компетенций, характера выполняемой деятельности. Она выступает стимулом для профессионального саморазвития и самосовершенствования. Сложности в понимании будущей профессиональной деятельности, ее планировании, несоответствие своих качеств требованиям профессии, отсутствие внутренних побуждений для самосовершенствования свидетельствуют о наличии затруднений у будущих педагогов в осуществлении профессиональной рефлексии. Студент, не обладающий способностью к профессиональной рефлексии, не может до конца осознать суть выполняемой деятельности, найти свое место в ней, определить профессиональный путь [1; 4].

С целью изучения рефлексии будущих педагогов нами было проведено эмпирическое исследование на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет имени М. Е. Евсевьева». В исследовании приняли участие 144 студента направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. На основе полученных данных по методикам «Диагностика индивидуальной меры выра-

женности рефлексивности» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева), «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» (О. В. Калашникова), «Выявление уровня выраженности и направленности рефлексии» (М. Грант) установлено:

1. У 48,6 % (70 чел.) студентов преобладает средний уровень рефлексивности. У них отмечаются развитые способности к самопониманию и самоанализу, но возникают сложности при соотнесении собственных действий с действиями окружающих, осознании отношения к происходящим событиям, рефлексивные процессы имеют нерегулярный характер, а рефлексивный анализ производится поверхностно. 40,3 % (58 чел.) испытуемым не доступен самоанализ, оценка соответствия собственного поведения с поведением других, внесение корректив, отмечаются трудности самоанализа как в прошлом, так в настоящем и в будущем, сложности в планировании деятельности, в способах оценки ее результативности и продуктивности. 11,1 % (16 чел.) испытуемых имеют высокий уровень рефлексивности, они постоянно обращаются к анализу совершенных действий и поступков, их детальному продумыванию и корректировке, определяя направления и средства для саморазвития.

2. У 49,3 % (71 чел.) студентов преобладает средний уровень педагогической рефлексии, который характеризуется эпизодичностью, выражается в непостоянстве и неустойчивости рефлексивных решений, трудностях проведения анализа и корректировки, предпочтении авторитетным мнениям окружающих. Среди студентов 41,7 % (60 чел.) редко прибегают к рефлексии собственных действий, анализируют причины своих недостатков и неудач в деятельности, у них отсутствует стремление к анализу собственной деятельности. Их отличает высокая придирчивость к окружающим, низкая ответственность за собственное поведение. 9 % (13 чел.) испытуемых имеют высокий уровень педагогической рефлексии. Студенты владеют устойчивыми навыками анализа и оценки собственной деятельности, ее планирования, а также корректировки в соответствии с субъективно определенным планом самосовершенствования и саморазвития.

3. Оптимальное сочетание саморефлексии и социорефлексии выявлено у 52,8 % (76 чел.) студентов. Им свойственны все навыки работы со сложной ситуацией, ее познанием, нахождением ключевых проблемных моментов, планированием путей решения. Они умело могут оценить себя со стороны, проанализировать ситуацию, сделать выводы, определить пути корректировки мыслей, действий, поведения. У 47,2 % (68 чел.) студентов сочетание саморефлексии и социорефлексии затруднено. Им трудно соотнести результаты рефлексивной деятельности с мнением окружающих, спроектировать свой образ, адекватно критиковать и спрогнозировать мнение о себе со стороны ближайшего социума. Их навыки саморефлексии выше по сравнению с социорефлексией [5].

Учитывая большую значимость рефлексии в подготовке будущего педагога, отчетливо встает вопрос об активизации рефлексивной деятельности обучающихся в образовательном процессе.

Технология развития профессиональной рефлексии будущих педагогов должна придерживаться следующих правил:

1. Включать два направления: относительно себя и своих действий. Это в первую очередь касается самой индивидуальности студента, его личных качеств и потенциала личности, возможностях, которые соответствуют профессиональной деятельности. Во втором случае имеется в виду характер выполняемой деятельности, соответствие образовательной ситуации поставленным планам.

2. Осуществляться в структуре профессионального сознания студентов.

3. Предполагать активность студента в диалоге с самим собой и выполнение им процессов самонаблюдения, самопознания, самоанализа, самокоррекции, саморегуляции.

4. Организовываться в рамках профессиональной деятельности, так как рефлексия развивается только в процессе выполняемой деятельности, а не самостоятельно. В этом случае говорится о неразрывности профессиональной рефлексии и подготовки студентов.

5. Подразумевать конкретную цепочку действий: проблемная ситуация – ее понимание, анализ – перечень выводов по корректировке и решению проблемы – внедрение запланированных действий в практику [1].

Развитие профессиональной рефлексии будущих педагогов возможно в рамках создания образовательно-рефлексивных ситуаций на занятиях и в целом профессионально-рефлексивной среды, организации рефлексивного обучения.

В первом случае подразумевается продуманная организация преподавателем работы на самом занятии, когда учебная деятельность основывается на самоанализе, самостоятельном выборе методов работы студентами, оценке полученных результатов, многостороннем обмене информацией между субъектами учебного процесса. Окружающая студента среда должна вызывать потребность и желание к самоисследованию и самокоррекции, предусматривать наличие педагогической поддержки и взаимодействия субъектов образовательного процесса. Форма проведения рефлексии – устная, письменная. Для этого могут использоваться стимулирующие приемы и методы: приемы незаконченного предложения, тезиса, подбора афоризма, эссе, выраженные в относительно короткой письменной форме; мозговой штурм важных личностных качеств, их классификация; ведение дневниковых записей, отражающих события дальнейшего анализа и осмысления; видеозаписи студентов с последующим их анализом (или самоанализом) и обсуждением; различные игровые приемы по решению смоделированной проблемной ситуации; групповой анализ произошедших действий; кейс-метод, подразумевающий активный поиск студентами решения проблемы с последующим обсуждением результата; демонстрация достижений [1; 4].

Во втором случае предполагается реализация образовательных программ, т. е. повышение психологической грамотности специалистов, применение инновационных рефлексивно богатых форм и методов обучения. Среди них следует выделить: личностный тренинг, коммуникативный тренинг; мастер-

классы, семинары-тренинги, коллективная творческая деятельность (КТД) и другие. Все эти средства помогают познать и осознать свои личностные способности, адекватно осуществлять оценку своего «Я», раскрыть свой личностный потенциал, скорректировать самооценку, адекватно реагировать на критику, развивают навыки самоорганизации, планирования своих действий. Обязательные требования – психологическое стимулирование к анализу своих действий; включение в работу заданий на ориентировку в себе, самопознание, самосовершенствование; наличие обратной связи на занятии; доверительность общения всех участников, их самораскрытие, раскрепощенность, внимание со стороны организатора как к самому участнику, так его личностным чертам, достижениям и изменениям; максимальная личная включенность участников в работу, эмоциональная отдача [1; 3; 4].

Таким образом, развитие способности к профессиональной рефлексии выступает важнейшей задачей подготовки будущих педагогов, способных к саморазвитию и самосовершенствованию. Проблема недостаточной готовности значительной доли студентов к осуществлению профессиональной рефлексии, активизирует потребность в организации развивающей работы. Она реализуется в рамках создания образовательно-рефлексивных ситуаций на занятиях и в целом профессионально-рефлексивной среды, организации рефлексивного обучения с применением разнообразных технологий.

Список использованных источников

1. Быстрай, Е. Б. Педагогическая рефлексия как источник профессионально-личностного самосовершенствования и самоактуализации будущих педагогов / Е. Б. Быстрай, Б. А. Артеменко, И. Ю. Иванова. – Текст : непосредственный // Вестник ВЭГУ. – 2018. – № 5 (97). – С. 33–48.

2. Дударева, В. Ю. Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии / В. Ю. Дударева, И. В. Семенов. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал ВШЭ. – 2008. – № 1. – С. 101–120.

3. Емелина, Н. В. Развитие педагогической рефлексии будущего учителя-музыканта / Н. В. Емелина. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Том 2. – № 3. – С. 166–170.

4. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Динамика личностного самоопределения будущих педагогов в ходе тренинга роста / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2020. – № 11.4 (44). – С. 78–86.

5. Савинова, Т. В. Исследование рефлексии будущих педагогов / Т. В. Савинова, Р. Р. Сюбаева. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 5. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN521.pdf

К содержанию

УДК 159.922.6: 373.2(045)
ББК 88.4

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С НАГЛЯДНО-ОБРАЗНЫМ МЫШЛЕНИЕМ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

САВИНОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
stanya2610@yandex.ru

МАРТЬЯНОВА ТАТЬЯНА ЕВГЕНЬЕВНА
студентка II курса факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
martyanova.t.2002@yandex.ru

ПРОКОФЬЕВА ЕЛЕНА ИЛЬИНИЧНА
педагог-психолог
МБДОУ «Детский сад № 174», г. Самара, Россия
pesok1977@mail.ru

АННОТАЦИЯ: статья посвящена проблеме взаимосвязи эмоционального интеллекта с наглядно-образным мышлением детей дошкольного возраста. Авторами раскрыта сущность понятий «эмоциональный интеллект» и «мышление», представлены результаты эмпирического исследования эмоционального интеллекта и наглядно-образного мышления дошкольников, с помощью метода ранговой корреляции Спирмена доказана их взаимосвязь.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоциональный интеллект, эмоции, мышление, наглядно-образное мышление, дошкольный возраст

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP OF EMOTIONAL INTELLIGENCE WITH VISUAL-FIGURE THINKING IN PRESCHOOL CHILDREN

SAVINOVA TATYANA VIKTOROVNA
candidate of psychological sciences, associate professor
department of psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

MARTIANOVA TATYANA EVGENIEVNA
2th year student of the faculty psychology and defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

PROKOFIEVA ELENA ILYINICHNA
teacher-psychologist
Kindergarten № 174, Samara, Russia

ABSTRACT: the article is devoted to the problem of the relationship between emotional intelligence and visual-figurative thinking of preschool children. The authors reveal the essence of the concepts of «emotional intelligence» and «thinking», present the results of an empirical study of emotional intelligence and visual-figurative thinking of preschoolers, using the Spearman rank correlation method, their relationship is proved.

KEY WORDS: emotional intelligence, emotions, thinking, visual-figurative thinking, preschool age

В дошкольном возрасте активно развиваются психические функции, личностные образования, формируются навыки сотрудничества, коммуникации, ориентация на мир людей, моральные представления. При этом в психолого-педагогических исследованиях отмечается, что современные дети становятся менее чувствительными, у них замедляется или полностью теряется важная человеческая способность к сочувствию, растет количество детей с психоэмоциональными нарушениями [3].

В ФГОС дошкольного образования наряду с когнитивным развитием эмоциональная составляющая обозначена как одна из приоритетных в развитии дошкольников.

Опыт когнитивной и аффективной связи с окружающим миром, полученный в дошкольном возрасте, чрезвычайно прочен и принимает характер установки. Одной из составляющих аффективной связи с окружающей действительностью является эмоциональный интеллект дошкольника. Он формирует личность дошкольника, а также обеспечивает продуктивность общения. Эмоциональный интеллект также отвечает за познание социальных явлений и стрессоустойчивость. В итоге является главным фактором социализации ребенка дошкольного возраста [5].

Эмоциональный интеллект дошкольника – способность ребенка понимать и уметь управлять собственными чувствами, а также идентифицировать эмоции других людей, адекватно их оценивать. Эмоциональный интеллект включает саморегуляцию, контроль импульсивности, уверенность, самомотивацию, оптимизм, коммуникативные навыки, способность эффективно взаимодействовать с окружающими [2].

В настоящее время существует немало моделей и теорий эмоционального интеллекта. В данном исследовании мы придерживаемся модели эмоционального интеллекта П. Сэловея и Дж. Мэйера. Она объясняет эмоциональный интеллект как набор навыков, позволяющий использовать, объяснять, регулировать и контролировать свои и чужие эмоции. В данной модели в качестве одного из компонентов эмоционального интеллекта ученые выделяют использование эмоций для повышения эффективности когнитивных процессов, личностного развития, совершаемых действий. В частности, авторы акцентируют внимание на участии эмоционального интеллекта в мыслительных процессах, при обработке поступающей информации. Исходя из этого, эмоциональный интеллект выполняет следующие функции: определение значений эмоций, определение их связи, использование информации об эмоциях в качестве основы для принятия решений [4].

Мышление – важнейший процесс когнитивной сферы. Оно отражает действительность, порождая новое знание. Мышление позволяет решать задачи разной сложности и преобразовывать действительность. А. Н. Леонтьев считал, что между структурами внешней (составляющей поведение) и внутренней (составляющей мышление) деятельности существует тесная взаимосвязь [1].

По генезису развития выделяют такие виды мышления, как наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое. В дошкольном возрасте доминирует наглядно-образное мышление, которое характеризуется опорой на представления и образы.

Эмоциональная и познавательная сферы являются системными по своей структуре. Эмоции связаны с работой не какой-то одной мозговой структуры («центра» или целого «эмоционального мозга»), а множества структур, размещенных в различных областях головного мозга. Мышление и эмоциональный интеллект неразрывно связанны, развивая один из процессов, мы автоматически даем основания для развития другого. Также и с нарушениями, при недостаточной развитости мышления мы можем наблюдать недостаточную развитость эмоционального интеллекта и наоборот.

С целью исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта с наглядно-образным мышлением детей дошкольного возраста нами было проведено исследование на базе МБДОУ «Белозерьевский детский сад» с. Белозерье Ромодановского района Республики Мордовия. В нем приняли участие 20 детей дошкольного возраста. В ходе исследования использовались следующие методики:

1. Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» использовалась для определения эмоциональной ориентации ребенка на мир вещей или на мир людей. Детям необходимо было в течение определенного времени дорисовать к фигурам любые детали, чтобы возник образ рисунка со смыслом. Обработка результатов проводилась по ключу, где оценивался уровень выраженности эмоционального интеллекта.

2. Методика «Нелепицы» использовалась для выявления уровня элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой. Ребенку демонстрировалась картинка, в которой имелось несколько нелепых ситуаций. Сначала ребенок просто называл все нелепицы и указывал их на картинке, а затем объяснял, как на самом деле должно быть. Время экспозиции картинки и выполнения задания ограничивалось тремя минутами. За это время ребенок должен был заметить как можно больше нелепых ситуаций и объяснить, что не так, почему не так и как на самом деле должно быть.

Данные исследования эмоциональной ориентации дошкольников на мир вещей или на мир людей представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные исследования эмоциональной ориентации дошкольников на мир вещей или на мир людей по методике «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций»

Уровень	Количество испытуемых	
	абс.	%
Низкий	5	25
Средний	13	65
Высокий	2	10

Согласно данным таблицы 1, для 65 % испытуемых характерен средний уровень эмоциональной ориентации на мир вещей или на мир людей. Эти дошкольники в большинстве случаев понимают и проявляют уважительное отношение к интересам и состоянию других людей. 25 % дошкольников имеют низкий уровень эмоциональной ориентации на мир вещей или на мир людей. У таких детей низкий уровень развития способности к распознаванию эмоциональных состояний окружающих, они испытывают значительные сложности при понимании эмоционального состояния других людей и не могут учитывать его при взаимодействии. Высокий уровень эмоциональной ориентации на мир вещей или на мир людей выявлен у 10 % дошкольников. Эти дети умеют понимать эмоциональное состояние других людей, учитывают его при общении с ним, способны к сопереживанию.

Данные исследования элементарных образных представлений дошкольников об окружающем мире представлены в таблице 2.

Таблица 2

Данные исследования элементарных образных представлений дошкольников об окружающем мире по методике «Нелепицы»

Уровень	Количество испытуемых	
	абс.	%
Низкий	3	15
Средний	14	70
Высокий	3	15

Анализ данных таблицы 2 позволяет сделать вывод о том, что у 70 % детей дошкольного возраста зафиксирован средний уровень наглядно-образного мышления. Данная группа испытуемых имеет представление об окружающем их мире, но испытывает трудности с установлением логических связей, существующих между определенными объектами. Высокий уровень наглядно-образного мышления выявлен у 15 % испытуемых, которые имеют полные образные представления об окружающем мире и могут устанавливать логические связи и отношения, существующие между некоторыми объектами этого мира. Также у 15 % дошкольников выявлен низкий уровень наглядно-образного мышления, у них имеются неполные представления об окружающем мире и за-

труднения в установлении логических связей между некоторыми его объектами.

Для установления тесноты связи между двумя сферами детского сознания применялся метод ранговой корреляции Спирмена. При использовании коэффициента ранговой корреляции условно оценивают тесноту связи между признаками, считая значения коэффициента меньше 0,3 – признаком слабой тесноты связи; значения более 0,3, но менее 0,7 – признаком умеренной тесноты связи, а значения 0,7 и более – признаком высокой тесноты связи.

Коэффициент ранговой корреляции при исследовании взаимосвязи эмоционального интеллекта и наглядно-образного мышления равен 0,8, что означает высокую тесноту их связи.

Данное исследование показывает, что проблемы познавательной сферы ребенка могут быть напрямую связаны с затрудненными отношениями с окружающим миром, с недостаточным развитием эмоционального интеллекта. В связи с этим с целью предупреждения нарушений когнитивных процессов в работе с детьми дошкольного возраста требуется уделять особое внимание развитию эмоциональной сферы.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Юрайт, 2018. – 459 с. – ISBN 978-5-534-02388-6. – Текст : непосредственный.

2. Кочетова, Ю. А. Методы диагностики эмоционального интеллекта / А. Ю. Кочетова, М. В. Климакова. – Текст : непосредственный // Современная зарубежная психология, 2019. – Том 8. – № 4. – С. 106–114.

3. Масалова, В. С. К вопросу о понимании дошкольниками эмоциональных состояний другого человека / В. С. Масалова, Е. К. Ягловская. – Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования, 2020. – Том 17. – № 1. – С. 8–15.

4. Социальный и эмоциональный интеллект : от процессов к измерениям / под редакцией Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН, 2009. – 349 с. – ISBN 978-5-9270-0153-8. – Текст : непосредственный.

5. Эльконин, Б. Д. Психология развития / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2008. – 144 с. – ISBN 978-5-7695-5199-4. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 378.1
ББК 74.4

РАЗВИТИЕ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПОСЛЕ ПАНДЕМИИ

СИДОРОВА ЛИДИЯ ВЛАДИМИРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики профессионально-технологического образования
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского,
г. Брянск, Россия,
lisi097@yandex.ru

КРУПСКАЯ ЮЛИАНА ВЛАДИМИРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики профессионально-технологического образования
Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского,
г. Брянск, Россия
iuliana_13@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье раскрывается влияние периода пандемии на развитие смешанного обучения в системе высшего образования и направления его использования сегодня. Рассматриваются само понятие «смешанное обучение», его смысловое поле, эволюция, компоненты понятия, дается авторская формулировка данного понятия. Приводятся характеристики смешанного обучения. Анализируются современные технологии и инструменты для смешанного обучения; отмечаются условия, подходы к реализации педагогически эффективного смешанного обучения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: смешанное обучение; дистанционное обучение; онлайн-обучение, online; электронное обучение; традиционное обучение (life); обучение offline; педагогически эффективное смешанное обучение; цифровые образовательные онлайн-ресурсы; онлайн-сервисы

THE DEVELOPMENT OF BLENDED LEARNING AFTER THE PANDEMIC

SIDOROVA LIDIYA VLADIMIROVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Theory and Methodology of Vocational and Technological Education
Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky, Bryansk, Russia

KRUPSKAYA JULIANA VLADIMIROVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Theory and Methodology of Vocational and Technological Education
Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky, Bryansk, Russia

ABSTRACT: the article reveals the impact of the pandemic period on the development of blended learning in the higher education system and the directions of its use today. The concept of «mixed learning», its semantic field, evolution, components of the concept are considered, the author's formulation of this concept is given. The characteristics of mixed learning are given. Modern technologies and tools for blended learning are analyzed; conditions and approaches to the implementation of pedagogically effective blended learning are noted.

KEY WORDS: blended learning; distance learning; online learning, online; e-learning; traditional learning (life); offline learning; pedagogically effective blended learning; digital educational online resources; online services

Пандемия, начавшаяся весной 2020 года, стала сильным триггером к запуску кардинальных процессов трансформации системы образования в направлении ее цифровизации. В период «вынужденного дистанционного обучения» образовательные организации стали адаптироваться, меняя существующие способы работы и обучения на дистанционные, на онлайн-форматы.

Такой всеобщий незапланированный эксперимент электронного дистанционного обучения показал как его достоинства, так и недостатки. Из недостат-

ков, прежде всего, выделим проблему, что не все учебные дисциплины или их элементы можно полноценно и качественно перевести в дистанционный электронный формат [1]. В докладе-анализе опыта пандемии [2] отмечается: если специфика направления подготовки связана с практикой в лабораториях, на базовых предприятиях, то есть угрозы качеству обучения при использовании дистанционных форм. Очный формат как более качественный выбирают преподаватели медицинских наук, естественных дисциплин, из сферы искусства и культуры, а также студенты естественных наук, сферы физкультуры, сельского хозяйства. И наоборот, позитивно отзываются о дистанционном формате в плане качества обучения преподаватели, студенты, изучающие компьютерные и социальные науки, экономику и менеджмент, юриспруденцию.

Сегодня, когда период тотальной изоляции и пандемии прошел, в образовательных технологиях наблюдается всеобщий тренд – переход к смешанному обучению. Многие педагоги, на своем опыте поняв достоинства, технологичность и недостатки электронного обучения, теперь стремятся использовать смешанный формат, в рамках которого вдумчиво задействуют достоинства традиционных и дистанционных форм обучения и обходя их недостатки.

В системе высшего образования особо ясно стало понятно, что она уже не вернется к прежнему формату, применявшемуся до пандемии, что неуклонно изменяются требования к педагогам, к построению учебных программ, к занятиям, методикам преподавания. Так, умение организовывать коллективное обучение в дистанционном режиме, применять компьютерные средства и технологии для коммуникации становится элементом минимальных профессиональных требований к преподавателю вуза. «Это будет другое высшее образование. Его частью станут и национальная платформа онлайн-курсов, и онлайн-поступление в вузы, и распознавание лиц, и многое, что казалось ненужным или немыслимым до пандемии. … … В целом образование станет более персональным, индивидуальным, благодаря широкому использованию дистанционных технологий», – В. Фальков, глава Минобрнауки России [3].

Даже известные политики считают – следует признать правовой статус смешанного обучения. Из блога спикера Совета Федерации В. Матвиенко: «Пандемия коронавируса дала импульс к формированию системы вузовского и школьного образования, органично сочетающего традиционные и дистанционные, цифровые технологии. Будущее за такой системой. А она требует более точного правового, законодательного оформления».

Мы считаем, что следует рассмотреть развитие, становление понятия «смешанное обучение», в том числе, чтоб не повторять ранее использованные мало результативные подходы, а развивать педагогически эффективные методики смешанного обучения. Ведь понятие «смешанное обучение» или «blended learning» используется уже более 20 лет, и за это время его содержание, подходы к нему уточнялись, менялись. И сегодня содержании этого понятия четко не определено, хотя по этой тематике есть относительно много публикаций.

Изначально его стали исследовать в зарубежной литературе. В 2001 г. по версии Reay термин «blended learning» трактовался как «совмещение форм очного и дистанционного обучения». В 2002 г. М. Дрисколл [4] описала четыре

подхода к смешанному обучению: от сочетания разных педагогических технологий до интеграции разных технологических решений. Такие авторы, как Д. Р. Гаррисон и Х. Канука в 2004 году дали определение смешанному обучению как «вдумчивую интеграцию личного обучения в классе с онлайн-обучением» [5, с. 96].

В 2006 г. К. Дж. Бонк в своем руководстве смешанного обучения сделал обзор его трех популярных трактовок, таких как: 1) совмещение различных способов обучения, 2) совмещение различных методов обучения, 3) совмещение обучения в процессе личного общения с обучением в онлайн режиме. И раскрыли свое авторское определение: «Это форма обучения, совмещающая традиционное обучение в ходе личного общения (лицом к лицу) с обучением посредством компьютерных технологий» [6, с. 42]. При этом «компьютерная» составляющая процесса обучения организует обучаемого на самостоятельный контроль времени, темпа занятий, выбор траектории освоения знаний и места.

В 2010 году И. Аллен и Дж. Симэн [7] о смешанном обучении писали, что в его рамках значительная часть контента доставляется онлайн, проводятся онлайн-дискуссии и меньше очных встреч; доля онлайн-контента должна составлять 30–79 %. В 2013 году Б. Томлинсон [8] предложил типологию из 4-х форм обучения с использованием дистанционных технологий:

– web-enhanced, обучение с применением сети Интернет (деятельность в онлайн минимальна, сводится к размещению программы и объявления о курсе);

– blended, смешанное обучение (до 45 % онлайн-деятельности);

– hybrid, гибридное обучение (45–80 % деятельности в режиме онлайн);

– fullyonline, дистанционная форма обучения (более 80 % онлайн-деятельности от общего учебного времени).

Как видим, разные формы обучения он выделяет по процентному соотношению в учебном времени онлайн-деятельности и традиционной.

Заметим, смешанное обучение авторы обычно трактуют как обучение, сочетающее только два основных компонента: традиционное (аудиторное, контактное) и электронное обучение (дистанционное, компьютерное, сетевое, онлайн-обучение, использование цифровых технологий, онлайн-ресурсов, пр.).

Отличный подход, с которым мы согласны, описан в работе [9]: в описании смешанного обучения необходимо указывать интеграцию 3-х составляющих как 3-х форм организации обучения: традиционное обучение (life); самостоятельное обучение с применением цифровых ресурсов (offline); дистанционное обучение на основе взаимодействия студентов и преподавателя, студентов друг с другом или студентов с интерактивным онлайн-ресурсом (online).

Мы считаем, в 3-компонентном подходе разные формы обучения разнесены более корректно, ясно и детально. В трактовках, описывающих два компонента, или какая-то из форм не указывается, или 2-я и 3-я организационных формы соединены. Трехкомпонентный подход (хоть и без перечислений по пунктам) есть и в определении И. Н. Семеновой, А. В. Слепухина: смешанное обучение – это «модель, в которой обучение строится на взаимодействии и с компьютерными технологиями, и с преподавателем в активных очной и дистанционной формах» [10, с. 69].

Также и в работе [9] отмечается, что такой подход четче разделяет формы организации обучения на базе разных сочетаний компонентов «life», «online», «offline», а именно:

– online + offline (дистанционное обучение);

– life + online (смешанное обучение в синхронной форме);

– life + offline (смешанное обучение в асинхронной форме с активным использованием цифровых образовательных ресурсов);

– life + online + offline (смешанное обучение, когда сочетают синхронные и асинхронные формы работы; наиболее популярно в российской практике).

Итак, как видно, широко используемые трактовки смешанного обучения отражают сочетание в нем разных форм организации обучения (выделяют две или три организационные формы), процентное соотношение этих форм в общем учебном времени. Однако они не раскрывают ключевые педагогические характеристики, особенности смешанного обучения.

На основе анализа современных публикаций отметим, что в понятие «смешанное обучение» стали включать особые педагогические подходы и выявлять педагогические факторы, влияющие на эффективность такого обучения.

Первым из российских ученых глубоко исследовал смешанное обучение в плане педагогических условий его успешности Ю. И. Капустин [11] в 2007 году Он писал: при смешанном (комбинированном) обучении основа образовательного процесса – самостоятельная работа студента, целенаправленная, контролируемая; он может учиться по своему расписанию, в удобном месте, применяя компьютерные средства обучения и дистанционный контакт с преподавателем.

Специалисты ЮНЕСКО в работе от 2021 года [12] отмечают: идея смешанного обучения – обучаемые могут извлекать выгоду из цифровой среды, сочетая это с посещением традиционных занятий. Его преимущества: «некоторые лучше учатся самостоятельно в удобное время посредством цифровых технологий, при этом могут улучшить свои знания через социальное взаимодействие»; методы обучения, ориентированные на обучаемых; легкий сбор данных; большая вовлеченность обучаемых в процесс обучения.

В данной работе дистанционное онлайн-обучение разделяют на 3 категории: (1) обучение на основе интегрированных образовательных онлайн-платформ (учебные материалы публикуют по категориям с учетом уровня обучения, функционал позволяет управлять классами, дает коммуникации между преподавателем и обучаемыми, для совместной работы обучаемых), (2) занятия в режиме прямой трансляции под руководством педагога (по видеоконференции участники взаимодействуют синхронно в режиме онлайн; легко организуется, так как достаточно базовых цифровых навыков); (3) перевернутое обучение с применением видеоматериалов (сначала обучаемые просматривают видеоуроки в удобные для них месте, время, темпе, затем – работа с интерактивными учебными пособиями и видеоконференции в режиме онлайн; от обучаемых требуются навыки управления своим обучением, концентрации внимания).

По нашему мнению, суть развивающегося современного смешанного обучения – это логичное развитие традиционных форм и методов обучения в сторону их технологичности, наполнение и срастание традиционных форм с

инновационными информационно-коммуникационными мультимедийными технологиями в условиях цифровой трансформации общества, развитие обучения в сторону интерактивности, самостоятельности, персонализации с постановкой обучаемого в центре образовательного процесса и развитие его компетентности.

Причем смешанное обучение не должно пониматься просто как соединение технологий передачи знаний, просто как соединение традиционных и электронных форм обучения. Если как самоцель включать онлайн-формы в традиционное обучение, только это не обеспечит его эффективность и прорывной эффект.

Синергетические свойства проявляются у педагогически эффективного смешанного обучения. На этой основе определим смешанное обучение как образовательную синергетическую технологию, сочетающую достоинства и возможности очного контактного обучения (лицом к лицу) с технологичными элементами электронного обучения в асинхронной offline форме и/или в синхронной online форме (преимущественно с использованием Интернет-технологий, мультимедиа и других ИКТ) для расширения доступа студентов к образовательным ресурсам и онлайн-сервисам всей цивилизации, для расширения возможностей студентов по самостоятельному контролю времени, темпа занятий, выбору места и траектории освоении знаний. Оно должно использовать педагогический подход, совмещающий возможности для социализации обучаемых при аудиторном взаимодействии, возможности для получения практических навыков в режиме offline (в лаборатории, на базе проведения практики, пр.), с возможностями активного деятельного обучения посредством среды online. А также должно использовать педагогические подходы, нацеленные на активные и интерактивные форматы обучения (на практико-ориентированную деятельность обучаемых, проектную, исследовательскую), с учетом дифференцированного подхода к обучению, компетентностного подхода для достижения максимальной эффективности обучения.

К. И. Фалько замечает, что электронные технологии в моделях смешанного обучения выступают не столько и не только как инструменты передачи и сохранения информации, сколько применяются для проектирования единого образовательного пространства для различных способов взаимодействия субъектов в очном и в онлайн-режимах [13].

Т. В. Долгова [14], исследуя вопросы применения в смешанном обучении цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в режиме офлайн, анализирует их: выделяет типы ЦОР, в сравнении с бумажными изданиями показывает их качественные отличия, дидактические свойства и функции, технологические преимущества, особенности организации учебного контента. Мы также считаем, что для реализации педагогически эффективного смешанного обучения следует активно, рационально применять различные виды ЦОР с учетом их специфики, причем обучать студентов информационной культуре работы с ними.

Н. В. Андреева [15] заключает: при смешанном обучении для повышения его качества, результатов недостаточно просто совмещать очные формы занятий и онлайн, для этого следует изменить педагогические подходы. На сегодня

педагогика эффективного смешанного обучения очень эклектична, т. е. за основу берутся разные психолого-педагогические подходы, но важно (и это доказывают исследования), что тогда, при вдумчивом использовании специально подобранных педагогических методик, повышаются результаты образования; при этом они содержат доступные любому педагогу технологии, инструменты.

Так, Н. В. Андреева определяет следующие инструменты:

− педагогическое проектирование от цели;

− приемы активного обучения – концепт-карты, прием группового пазла, и пр.;

− диагностическое тестирование и на его основе гибкое разделение обучаемых на группы для дифференцированного подхода и модель полного усвоения;

− формирующее и итоговое оценивание в интеграции.

В рамках смешанного обучения мы имеем большой опыт преподавания, как до, так и после пандемии различных дисциплин (по информационным технологиям, компьютерной и инженерной графике, методике обучения и воспитания по технологии, педагогическому сопровождению профессионального самоопределения, современным средствам оценивания результатов обучения, учебной практике по технологии) в Брянском госуниверситете у студентов направлений подготовки «Педагогическое образование», «Профессиональное обучение». Содержание, описание нашего практического опыта по реализации эффективного смешанного обучения, и его соотнесение с известными моделями смешанного обучения - предмет другой статьи.

В перспективе нам представляется, что теперь смешанное обучение станет важнейшим направлением развития всех уровней образования, рационально сочетая преимущества традиционного и электронного онлайн-обучения, современные эффективные педагогические подходы. Его следует исследовать в направлении построения педагогически эффективного смешанного обучения.

Список использованных источников

1. Крупская, Ю. В. Образовательный процесс в режиме онлайн: проблемы и решения / Ю. В. Крупская, Л. В. Сидорова. – Текст : непосредственный // Школа и производство. – 2020. – № 7. – С. 45–50. – DOI 10.47639/0037-4024_2020_7_45

2. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: Аналитический доклад / научные редакторы Е. А. Суханова, И. Д. Фрумин. – Томск : Издательство Томского госуниверситета, 2021. – 46 с. – URL: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/506461902.pdf (дата обращения: 03.02.2022). – Текст : электронный.

3. Фальков анонсировал появление из-за вируса «другого высшего образования». – URL: https://www.rbc.ru/society/09/04/2020/5e8edde79a79470aa3b361f7 (дата обращения: 09.02.2022). – Текст : электронный.

4. Driscoll, M. Blended learning: Let’s get beyond the hype / M. Driscoll. – Текст : электронный // E-Learning. – 2002. – Vol. 1. – № 4. – P. 1–3. – URL: http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf (дата обращения: 07.02.2022).

5. Garrison, D. R. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education / D. R. Garrison, H. Kanuka. – Текст : непосредственный // Internet and Higher Education. – 2004. – Vol. 7. – P. 95–105. – DOI:10.1016/j.iheduc.2004.02.001

6. Curtis J. Bonk. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / Curtis J. Bonk, Charles R. Graham. – Текст : непосредственный // Pfeiffer. – 2006.

7. Allen I.E., Seaman J. Class Differences: Online Education in the United States. Babson Park: Babson Survey Research group; The Sloan Consortium, 2010. 30 p. – URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf (дата обращения: 27.01.2022) – Текст : электронный.

8. Tomlinson B. Blended Learningin English Language Teaching: Course Designand Implementation // BritishCouncil. – 2013. – 258 с.

9. Блинов, В. И. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2021. – Том 30. – № 5. – С. 44–64. – DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64

10. Семенова, И. Н. Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного и смешанного обучения в вузе / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. − 2014. − № 8. − С. 68–74.

11. Капустин, Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. − Москва : Российское авторское общество, 2007. – 40 с.

12. ЮНЕСКО 2021. Обеспечение эффективного дистанционного обучения в период пандемии COVID-19: руководство для учителей. − URL: https://iite.unesco.org/ru/publications/distantsionnoe-obucheniye-v-period-pandemii-covid-19/ (дата обращения: 28.01.2022). – Текст : электронный.

13. Фалько, К. И. Роль облачных сервисов в реализации смешанного онлайн и очного обучения в многопрофильном вузе / К. И. Фалько. – Текст : непосредственный // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. − 2020. − № 1. − С. 146–156. − DOI: 10.15593/2224-9389/2020.1.13

14. Долгова, Т. В. Смешанное обучение – инновация XXI века / Т. В. Долгова. – Текст : непосредственный // Интерактивное образование: информационно-публицистический журнал. – 2017. – № 5. – С. 2–9.

15. Андреева, Н. В. Педагогика эффективного смешанного обучения / Н. В. Андреева – Текст : непосредственный // Центр смешанного обучения; Интеллиджей Лабс, г. Москва, Российская Федерация. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0059-8415

К содержанию

УДК 371.671
ББК 74.202.682

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

СПИРИДОНОВА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА
старший научный сотрудник
Отдела учебной литературы и цифровых образовательных ресурсов
ФГБУ «Федеральный институт родных языков народов
Российской Федерации», г. Якутск, Россия
tashachen@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье описываются особенности познавательной сферы, качеств и свойств личности учащихся начальной и основной школы, которые должны быть учтены при

проектировании школьных учебников. Приводятся психолого-педагогические требования, предъявляемые к разработке структуры и содержания современных учебников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: начальная школа, основная школа, примерная основная образовательная программа, учебник, федеральный государственный образовательный стандарт

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL REQUIREMENTS FOR THE DEVELOPMENT OF TEXTBOOKS FOR PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

SPIRIDONOVA NATALYA IVANOVNA
Senior Research the Department of Educational Literature and Digital Resources
Federal Institute of Native Languages of the Peoples of the Russian Federation,
Yakutsk, Russia

ABSTRACT: the article describes the features of the cognitive sphere, qualities and personality traits of primary and secondary school students, which should be taken into account when designing school textbooks. The psychological and pedagogical requirements for the development of the structure and content of modern textbooks are given.

KEY WORDS: primary school, primary school, approximate basic educational program, textbook, federal state educational standard

Учебник как носитель содержания образования и как основное средство обучения является одним из существенных факторов повышения качества образования. Для включения учебника в федеральный перечень необходимо наличие примерной образовательной программы, включенной в федеральный реестр, полной линейки учебников по ступеням общего образования, их электронных форм, методических пособий, а также положительного экспертного заключения [2]. В связи с этим возникает необходимость создания учебников нового поколения, которые соответствуют положениям предметных концепций, требованиям ФГОС, примерной основной образовательной программе СанПиН, а также учитывают специфику учебного предмета, методов обучения, особенности личности учащихся (возраст, уровень владения языками и др.). В многонациональной России создаются условия, которые обеспечивают получение качественного образования с учетом индивидуальных потребностей и способностей каждого ребенка [1]. Учебная литература разрабатывается также с учетом реальных социолингвистических ситуаций в местах проживания народов, местных особенностей языков.

Внедрение в систему образования компетентностного подхода предполагает создание новых учебников, которые ориентированы на развитие практических навыков, достижение ключевых компетентностей. При разработке этих учебников должны учитываться возраст учащихся, санитарные нормы по распределению нагрузки учащихся при изучении предмета. Учебники должны быть направлены на формирование и развитие самостоятельности у школьников, а также коммуникативных умений и навыков [5].

Современные учебники должны выполнять определенные образовательно-воспитательные функции и должны быть нацелены на психическое развитие

каждого ученика, мотивировать его, формировать ответственное и творческое отношение к обучению. В связи с этим учебники должны создаваться с учетом психолого-педагогических аспектов образовательного процесса и психологических закономерностей формирования мышления и личности школьников [6].

Статья посвящена выявлению психолого-педагогических требований к разработке учебников для учащихся начальной и основной школы. Материалом для статьи послужили результаты анализа теоретических основ разработки учебной литературы (учебников, учебных и методических пособий), нормативно-правовых документов. Были использованы теоретические методы исследования (анализ научно-методической литературы, нормативно-правовых документов). Теоретико-методологической базой исследования явились работы ученых, посвященные проблемам разработки школьной литературы (Ю. К. Бабанский, В. Г. Бейлинсон, В. Г. Белинский, В. П. Беспалько, Д. Д. Зуев, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, А. И. Маркушевич, А. В. Талызина, К. Д. Ушинский, Н. Ф. Хуторской и др.).

Выполнение психолого-педагогических требований, предъявляемых к разработке школьного учебника, обеспечивает сохранение и укрепление психического здоровья детей, пресекает вероятность появления учебных перегрузок, формирует основы здорового и безопасного образа жизни. Психолого-педагогические требования учитывают психофизиологические (особенности психики, развитие, строение организма, состояние здоровья) и возрастные особенности учащихся (специфические свойства психики личности, которые с течением времени постепенно меняются в процессе воспитания и обучения). На каждом возрастном периоде развития личности у учащихся меняется уровень развития их познавательных способностей, мотивационной, эмоционально-волевой и перцептивной (восприятие) сферы.

Согласно примерной основной образовательной программе выделяются следующие особенности развития детей, которые должны быть учтены при разработке учебников [3; 4]:

1. *Начальная школа.* Учащиеся 1–4 классов (дети 6,5–11 лет). При поступлении в школу дети приступают к учебной деятельности, но при этом у них сохраняется значимость игровой деятельности. У них формируется новая модель поведения в обществе, а также стратегия личностного и познавательного развития. В этот период дети овладевают основами умения учиться и учатся организовывать свою учебную деятельности: принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности; планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку; взаимодействовать с учителем и сверстниками во время урочной и внеурочной деятельности. Младшие школьники учатся адекватно оценивать свою деятельность, сотрудничать с учителем и одноклассниками, общаться и строить межличностные отношения (дружба). Также в этом возрасте закладываются основы этнокультурной и гражданской идентичности личности и мировоззрения.

В младших классах формируются следующие центральные психологические новообразования познавательной сферы, качеств и свойств личности: словесно-логическое мышление (логическое мышление, характеризующееся ис-

пользованием языковых средств и речевых конструкций); знаково-символическое мышление (моделирование существенных связей и отношений объектов); произвольная смысловая память (осознанная постановка цели и приложение определенных усилий для достижения результата, когда ребенок самостоятельно выделяет задачу на запоминание); произвольное внимание (внимание, которое находится под сознательным контролем, служит для достижения заранее поставленной и принятой к исполнению цели); письменная речь (выражение и восприятие мыслей в графической форме, включает два вида речевой деятельности: письмо и чтение); анализ (выделение и изучение отдельных частей объектов); рефлексия (осмысление содержания, оснований и способов действий); планирование и умение действовать во внутреннем плане (способность выполнять действия в уме и репродуцировать готовые решения).

2. *Основная школа*. Учащиеся 5–7 классов (дети 11–13 лет). В этот период происходит кризис младшего подросткового возраста, когда дети переходят из детства к взрослости. Учащиеся 8–9 классов (14–15 лет). На этом этапе дети больше стремятся к общению и совместной деятельности со сверстниками, при этом они стараются копировать поведение взрослых. Они охотно усваивают ценности, нормы и способы поведения взрослых. У них формируются нравственные ценности, устойчивые убеждения и принципы. В этот период дети могут быть более непослушными, оказывать сопротивление или протест.

В основной школе формируются и развиваются следующие особенности познавательной сферы, качеств и свойств личности: научный тип мышления; самостоятельный познавательный поиск и постановка учебных целей; освоение и самостоятельное осуществление контрольных и оценочных действий; единство мотивационно-смыслового и операционно-технического компонентов; развитие рефлексии и учебного сотрудничества.

Успешность и своевременность формирования вышеуказанных новообразований зависят не только от профессионализма учителя, но и от качества основного средства обучения – учебника. Итак, структура и содержание учебников должны разрабатываться с учетом особенностей познавательной сферы, качеств и свойств личности школьников. Материалы учебника должны быть созданы в соответствии с возрастными, психологическими и физиологическими индивидуальными особенностями школьников. Результаты теоретического анализа научных статей, нормативно-правовых документов позволили нам выявить следующие психолого-педагогические требования к разработке современного учебника:

1. Содержание учебника должно подбираться с учетом возможностей и способностей обучающихся, детей с особыми образовательными потребностями. Учебник должен соответствовать задачам развития познавательных способностей учащихся. Он должен повышать активность, организовывать познавательную и практическую деятельность учащихся с учетом их способностей и особенностей.

2. Необходимо соблюдать лексико-грамматический минимум, а также ограничивать количество новых понятий в одном параграфе, на одной странице в соответствии с возрастными особенностями обучающихся.

3. Нужно вводить дифференциацию и индивидуализацию заданий, многоуровневые варианты организации деятельности учащихся, учитывающих уровни способностей, личностных интересов и психологических особенностей учащихся.

4. Учебник должен быть ориентирован на развитие целенаправленной и мотивированной активности школьников, сфокусированной на овладение учебной деятельностью, основой которой выступает формирование устойчивой системы учебно-познавательных и социальных мотивов и личностного смысла учения.

5. Учебник должен повышать интерес к познавательной и практической деятельности. Содержание учебника должно заинтересовывать школьников, поддерживать мотивацию к обучению, эмоционально воодушевлять и позитивно настраивать их. Язык изложения учебного материала должен способствовать этому, то есть текст учебника должен быть написан понятным для детей языком. Необходимо избегать употребления абстрактных терминов, число терминов на единицу текста не должно превышать определенной величины в зависимости от ступени образования. Для этого необходимо уменьшать в тексте учебника количество придаточных предложений, причастных и деепричастных оборотов, а также определений и наречий. А также в начале раздела (главы), параграфа могут иметь место мотивационные установки.

6. Учебник должен стимулировать учащихся к самостоятельной учебной деятельности с переходом в самообразование, саморазвитие.

7. Содержание учебника должно разрабатываться таким образом, чтобы для учащихся учебный материал имел субъектную значимость.

8. Учебник должен предоставлять учащимся возможность выбора учебных задач, заданий (упражнений) и способов овладения учебным материалом.

9. Учебник должен обеспечивать активизацию многоканального восприятия учебного содержания. То есть учебник должен организовывать учебную деятельность так, чтобы учащиеся могли одновременно воспринимать учебный материал несколькими каналами, например, зрительным и слуховым.

10. Расположение учебного материала на страницах учебника должно учитывать особенности восприятия нового, степень усвоения предыдущего.

11. Объем учебного материала, предусмотренного для изучения на одном уроке, длина предложения, длина слов, сложность текста должны подбираться в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Для того, чтобы учащимся было легкость воспринимать текст, и они не теряли интерес к нему, можно воспользоваться формулой Рудольфа Флеша, которая оценивает сложность текста. Для этого необходимо вычислить индекс удобочитаемости, то есть меру определения сложности восприятия текста читателем. Индекс удобочитаемости вычисляется на основе нескольких параметров: длины предложений, слов, удельного количества наиболее частотных (или редких) слов и т. д. Например, по шкале FRES (англ. Flesch reading easescale) для младших школьников индекс удобочитаемости должен составлять 90–100, что соответствует легкому тексту (средняя длина предложения составляет 12 или менее слов, нет

слов из более, чем 2 слогов), для старшеклассников – 60–70 (средняя длина предложения составляет от 15 до 20 слов, в среднем слова имеют 2 слога).

12. Иллюстрации учебников должны соответствовать содержанию учебника и возрасту учащихся. По художественной манере и своей тематикой иллюстрация должна соответствовать возрасту и общему развитию той или иной группы учащихся. В младших классах иллюстрации должны быть более простыми, но при этом более наглядными, реалистичными и эмоциональными, композиционные построения и перспективные построения несложными. Для достижения большей наглядности на одной странице учебника разные предметы могут быть раскрашены в разные цвета, цветные изображения должны быть без сложной цветной нюансировки. Цвет предметов должен соответствовать их реальным прототипам. Все изображения должны быть достаточно крупного размера. Не рекомендуется использовать полноцветные спектральные цвета, предпочтительнее осветленные или затемненные, лучше составные цвета. Иллюстрации должны быть эмоциональными и выразительными. Для детей младшего возраста необходимо изображать целые объекты, не рекомендуется делить в иллюстрации освещенную и теневую части изображения. В изображениях необходимо стремиться к выдержке единой масштабности. Исторические и этнографические данные, которые вложенные в иллюстрации должны быть достоверными. Для младших классов необходимо выбирать фотографии с простым фоном. С переходом в основную школу вышеперечисленные требования к иллюстративному материалу учебника могут быть смещены в сторону усложнения. В учебниках для младших классов иллюстративный материал занимает много места, в основной школе его объем должен постепенно уменьшаться.

Таким образом, учебник для начальной школы должен иметь более упрощенный характер изложения содержания учебного предмета (текстового и иллюстративного материала). Теоретический и практический материал, представленный в учебнике, должен быть адаптирован в соответствии с возрастными особенностями младших школьников. А именно, в нем должна присутствовать четкая композиция изложения учебного материала, которая построена по принципу «от простого к сложному». А также должен преобладать эмпирический материал, который необходим для закрепления теоретического материала. Учебник для начальной школы должен иметь многообразие иллюстративного материала.

Учебник для основной школы отличается от учебников для младших школьников содержанием и объемом информации, характером изложения учебного материала и оформлением. Каждый последующий год обучения предполагает усложнение теоретического и эмпирического материала.

Учет психолого-педагогических требований позволит эффективно организовывать, направлять деятельность авторского коллектива по разработке качественных учебников, отвечающих требованиям ФГОС НОО и ООО, а также требованиям, предъявляемым учебникам для включения в федеральный перечень учебников.

Список использованных источников

1. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 15.01.2020 «Послание Президента Федеральному Собранию». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_342959/ – Текст : электронный.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 12 декабря 2021 г. № 819 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность» (с изменениями и дополнениями). – URL: https://base.garant.ru/74634042/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ – Текст : электронный.
3. Примерная основная образовательная программа начального общего образования, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 08.04.2015 г., протокол №1/15 (в редакции протокола №1/20 от 04.02.2020 г.). – URL: https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-osnovnaya-obrazovatelnaya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-2 – Текст : электронный.
4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 8 апреля 2015 г. № 1/15.1 (в редакции протокола № 3/15 от 28.10.2015 г. – URL: https://legalacts.ru/doc/primernaja-osnovnaja-obrazovatelnaja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovanija-odobrena-resheniem/ – Текст : электронный.
5. Современная учебная книга: материалы научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 15 апрелея 2006 г. / редколлегия: А. П. Тряпицына (отв. ред.) и др. – Санкт-Петербург : Издательство Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, 2006. – 179 с. – ISBN 5-8064-1049-8. – Текст : непосредственный.
6. Швецова, Г. Н. О проблемах школьного учебника: региональный аспект / Г. Н. Швецова. – Текст : электронный // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 15. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-problemah-shkolnogo-uchebnika-regionalnyy-aspekt (дата обращения: 15.02.2022).

К содержанию

УДК 159.92(045)
ББК 88.4

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОКРАСТИНАЦИИ, САМООТНОШЕНИЯ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

ФАДЕЕВА ОЛЬГА ВАЛЕНТИНОВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ofadeeva71@yandex.ru

МАЛЯВИНА СВЕТЛАНА СЕРГЕЕВНА
кандидат психологических наук, доцент,
Российская Академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, Волгоградский институт управления, г. Волгоград, Россия
s.malyavina@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: авторами представлены результаты эмпирического исследования проявлений прокрастинации и их взаимосвязь с показателями самоотношения и смысложизненных ориентаций у будущих психологов.
КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: студенты, прокрастинация, самоотношение, смысложизненные ориентации, корреляция

THE STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PROCRASTINATION, SELF-ATTITUDE AND LIFE-MEANING ORIENTATIONS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

FADEEVA OLGA VALENTINOVNA
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

MALYAVINA SVETLANA SERGEEVNA
Candidate of Sciences. Psychology, Associate Professor,
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Volgograd Institute of Management,Volgograd, Russia

ABSTRACT: the authors present the results of an empirical study of procrastination manifestations and their relationship with indicators of self-attitude and life-meaning orientations in future psychologists.
KEY WORDS: students, procrastination, self-attitude, life-meaning orientations, correlation

На современном этапе развития общественных отношений интенсивно происходит исследование вопросов становления и развития психологического капитала как основы успеха в профессиональной деятельности и как фактора, влияющего на производительности общества. Однако имеется ряд факторов, сдерживающих этот процесс. Одним из таких факторов выступает феномен прокрастинации, свойственный многим людям, в том числе и студентам. Статистика указывает, что 96 % населения испытывали прокрастинацию, а для 56 % она является повседневной проблемой.

Анализ психолого-педагогических исследований оказывает широкий интерес к проблематике феномена прокрастинации в студенческой среде и взаимосвязь с различными аспектами. В своем исследовании Н. Э. Солынин, А. В. Лингурарь пришли к выводу о том, что уровень прокрастинации прямо пропорционально взаимосвязан с копинг-стратегией «конфронтация», и указывает на наличие обратной связи со стратегиями «планирование решения проблемы», «положительная переоценка» [5].

Уровень академической прокрастинации, как показывает исследование Н. Н. Карловской и Р. А. Барановой, тесно связан с успеваемостью студентов: степень выраженности прокрастинации у лиц с низкой успеваемостью значимо выше, чем у студентов с высокой успеваемостью. Еще одна закономерность, отмеченная авторами в исследовании, – это характерная взаимосвязь высокого

уровня ситуативной и личностной тревожности и прокрастинации у студентов с хорошей академической успеваемостью [3].

Корреляция между прокрастинацией и перфекционизмом, по результатам исследования М. В. Ларских и Н. Г. Матюхиной, во многом определяется социально предписанным перфекционизмом. Авторы выявили следующую закономерность в изучаемой выборке студентов, – перенос начала деятельности на потом возрастает с проявлением таких качеств, как мотив получать одобрение и соответствовать мнениям окружающих людей [4].

Изучение взаимосвязи ответственности и прокрастинации на студенческой выборке, представленное в исследовании Л. И. Дементий, Н. Н. Карловской, демонстрирует наличие положительной корреляции прокрастинации с экстернальностью, динамической аэргичнотью, эгоцентрической мотивацией, а также отрицательную связь с интернальностью, динамической пластичнотью, стеничностью эмоций [1].

Преобладание учебно-познавательных и профессиональных мотивов, а также мотивов достижения успеха свойственно студентам с низким уровнем прокрастинации. А для студентов с выраженными чертами прокрастинации характерно преимущественно негативная мотивация по типу избегания неудач [2].

Таким образом, изучение феномена прокрастинации в студенческой среде показывает его различные взаимосвязи с другими свойствами и качествами личности. Обоснованием изучения выступает наличие проблем отрицательных последствий влияния проявлений прокрастинации студентов на учебную и личную продуктивную жизнь. Это находит отражение в эмоциональном переживании личных и учебных неудач и неудовлетворенности собственной работой.

В рамках нашего исследования на первом этапе мы рассмотрим только некоторые характеристики студентов, связанные с прокрастинацией.

Цель нашего исследования – выявить наличие взаимосвязи прокрастинации с самоотношением и смысложизненными ориентациями. Выборку в количестве 32 человек составили студенты 2 и 3 курсов факультета психологии и дефектологии Мордовского государственного педагогического университета.

Мы предполагаем, что между самоотношением и прокрастинацией наблюдается прямая взаимосвязь, также тесная взаимосвзяь может быть обнаружена между проявлениями прокрастинации и смысложизненными ориентациями.

По результатам проведения методики «Опросник академической прокрастинации» (К. Лэй) мы получили размах данных от минимального значения в 33 балла до максимального значения в 89 баллов.

На основе дифференциации по баллам выделили три группы: с низким, средним, высоким уровнем прокрастинации. 53 % эмпирических данных оказались в зоне средних значений, что соответствует шкале нормального распределения. В таблице 1 представлены результаты распределения респондентов по уровню прокрастинации.

Таблица 1

Распределение респондентов по уровню прокрастинации

Уровни академической прокрастинации	Баллы	Количество человек	Процент от выборки
Низкий	Менее 50	3	9 %
Средний	От 50 до 60	17	53 %
Высокий	Более 60	12	37 %

У студентов со средним уровнем прокрастинация возникает чаще всего в ситуациях, связанных с выполнением неинтересных или сложных учебных задач, поскольку снижается мотивация. Такой уровень прокрастинации, на наш взгляд, не оказывает значимого негативного влияния на учебную деятельность.

Для 37 % студентов свойственен высокий уровень академической прокрастинации, проявляющийся в систематическом невыполнении учебных заданий в обозначенные сроки, следствием чего наблюдается снижение общей академической успеваемости. Однако, как показали данные нашего исследования, для части студентов (22 % от всей выборки) с высоким уровнем прокрастинации характерным является выполнение заданий в режиме дедлайн, то есть в предельный срок. Объясняется это, по мнению исследователей, такими причинами, как неправильно расставленные приоритеты, перфекционизм, самообман. Очевидно, что одним из направлений дальнейшего исследования может стать изучение влияния таких причин на уровень академической успеваемости и ее связи с прокрастинацией.

Для 9 % студентов характерен низкий уровень академической прокрастинации. Для них несвойственно откладывание выполнения учебных заданий «на потом», подготовка к занятиям осуществляется своевременно, поэтому проблемы, связанные с несвоевременностью выполнения, возникают редко.

Определение корреляции между показателями самоотношения, полученными по методике исследования самоотношения (С. Р. Пантелеев), и прокрастинацией осуществлялось по критерию линейной корреляции Пирсона с помощью программы Microsoft Excel.

Выявлена положительная корреляция между общей прокрастинацией с такими показателями самоотношения как самооценность (0,33), самоуверенностью (0,33), с самопринятием (0,28). Рассматривая самоценность и самопринятие как адекватное знание и оценка своих возможностей и ограничений, данные значения свидетельствуют о том, что студенты данной выборки признают наличие у себя прокрастинирующих действий как сдерживающих процесс полной реализации своих возможностей. Взаимосвязь проявлений прокрастинации с необоснованной уверенностью в отсутствии у себя отрицательных свойств характера также проявляется в данной выборке студентов. Полученные эмпирические значения характеризуют слабую силу корреляции и отражают взаимозависимость в небольшой выборки студентов. Очевидно, что для выявления бо-

лее статистически значимых показателей необходимо увеличить объем выборки.

С помощью методики Д. А. Леонтьева мы исследовали следующие смысложизненные ориентации – цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией; локус контроля-Я и локус контроля-жизнь.

Эмпирические данные по шкале «Процесс жизни», свидетельствующей о восприятии респондентами своей жизни как эмоционально насыщенной и наполненной смыслом, коррелируют с прокрастинацией в обратном направлении (– 0,65). То есть студенты данной выборки считают, что откладывание назавтра определенных дел лишает их полноценной насыщенной жизни.

Отмечается обратная корреляция между показателями локус контроля – Я и локус контроля – жизнь с проявлениями прокрастинации (– 0,73). Это свидетельствует о том, что представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами несовместимо с откладыванием дел на потом.

Таким образом, в нашем исследовании нашли отражение различные аспекты взаимосвязи прокрастинации, самоотношения и смысложизненных ориентаций будущих психологов. Овладение тайм-менеджментом и изменение типа мышления будет способствовать снижению проявлений прокрастинации студентов, а, следовательно, приведет к наращиванию психологического капитала, обеспечивающего жизненную и профессиональную успешность человека.

Список использованных источников

1. Дементий, Л. И. Особенности ответственности и временной перспективы у студентов с разным уровнем прокрастинации / Л. И. Дементий, Н. Н. Карловская. – Текст : непосредственный // Психология обучения. – 2013. – № 7. – С. 4-19.

2. Зарипова, Т. В. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента / Т. В. Зарипова, Н. А. Данилова. – Текст : электронный // Омский научный вестник. – 2015. – № 4 (141). – URL: https://cyberleninka.ru/article

3. Карловская, Н. Н. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью / Н. Н. Карловская, Р. А. Баранова. – Текст : непосредственный // Психология в вузе. – 2008. – № 3.

4. Ларских М. В. Взаимосвязь между перфекционизмом и прокрастинацией у студентов / М. В. Ларских, Н. Г. Матюхина. – Текст : электронный // Universum: психология и образование. – 2015. – № 7 (17). – URL: https://cyberleninka.ru/article

5. Солынин Н. Э. Особенности защитного и совладающего поведения студентов с разным уровнем прокрастинации / Н. Э. Солынин, А. В Лингурарь. – Текст : электроонный // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article

К содержанию

УДК 378
ББК 74.0

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

ХОРОШИЛОВА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА
преподаватель кафедры педагогики и психологии
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
имени В. М. Шукшина, г. Бийск, Россия
horoshilova.marina@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье актуализирована необходимость подготовки студентов к патриотическому воспитанию школьников, раскрывается понятие «патриотическое воспитание», рассмотрены основные подходы к подготовке студентов к патриотическому воспитанию школьников, представлен анализ системного, личностно-деятельностного и аксиологического подходов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подходы; подготовка студентов; патриотическое воспитание; школьники

THE MAIN APPROACHES TO PREPARING STUDENTS FOR PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

KHOROSHILOVA MARINA VLADIMIROVNA
Teacher of the Department of Pedagogy and Psychology
Altai State Humanitarian Pedagogical University named after V. M. Shukshin,
Biysk, Russia

ABSTRACT: the article actualizes the need to prepare students for patriotic education of schoolchildren, reveals the concept of "patriotic education", considers the main approaches to preparing students for patriotic education of schoolchildren, presents an analysis of systemic, personal-activity and axiological approaches.

KEY WORDS: approaches; training of students; patriotic education; schoolchildren.

Успешная реализация патриотического воспитания школьников в современных условиях находится в прямой зависимости от качества подготовки будущего учителя. Отсутствие четко выраженной идеологии среди молодежи, искажение исторических фактов, подвигов нашей страны привело к снижению уровня патриотизма Российских граждан. Отсюда возникает запрос на учителя с осознанной патриотической позицией, способного воспитать патриота.

Организация работы по патриотическому воспитанию является важным аспектом взаимодействия педагога и учащихся. Характеризуя направленность содержания этой работы, С. М. Елкин и А. А. Косова особо акцентируют внимание на необходимость формирования «патриотического сознания и ценностей, чувств и отношений, убеждений и мотивов служения Отечеству» [1, с. 15]. Они подчеркивают важность интеграции этого аспекта работы в естественный процесс приобщения учащихся к приобретению опыта познания, выражения

эмоционально-ценностных отношений, реализации практической учебной и внеурочной деятельности, используя для этого разнообразные виды и формы патриотически-ориентированной активности.

На протяжении нескольких десятилетий многими педагогами, учеными, исследователями разрабатываются методологические подходы к подготовке будущих учителей, такие как системный, деятельностный, компетентностный, личностный, средовой, антропологический, аксиологический, целостный, практико-ориентированный, интегративный, культурологический и другие. По нашему мнению, подготовку студентов к патриотическому воспитанию школьников необходимо осуществлять, основываясь системным, личностно-деятельностным, и аксиологическим подходами.

Системный подход, по мнению исследователей, выступает основным методологическим направлением в современной науке. В основе системного подхода находится термин «система», представляющий собой сочетание взаимосвязанных элементов. В основе данного подхода лежит выявление системообразующих связей, обладающих интегративным и инвариантным характером, возникающих в целостной педагогической системе, а также в личности развивающегося в вузе будущего профессионала. На выходе из этой системы предполагается получение в качестве основного результата «развитие личности, способной и готовой к осуществлению профессиональной деятельности» [5, с. 149]. В настоящее время в отечественной науке традиционно признаются такие минимально необходимые стержневые векторы системы профессионально-личностного развития студентов: цель (задающая направленность этой системы), деятельность субъектов высшего образования и применяемые ими технологии (обеспечивающие освоение формируемых компетенций), ожидаемые результаты образования (характеризующие разноаспектную и разноуровневую готовность будущего профессионала к трудовой деятельности).

Подготовка студентов к патриотическому воспитанию, рассматриваемая в контексте системного подхода, является одной из важнейших подсистем, обеспечивающих освоение студентами содержательного наполнения идей, составляющих фундамент культурно-исторических инноваций, и овладение современными технологиями, способствующими организации процесса воспитания на основе преемственности этих идей с учетом происходящих изменений. В рамках системного подхода приоритет отводится воспитанию и развитию качеств личности, соответствующих современным требованиям цифрового общества и задачам демократизации общественных отношений за счет проявления толерантности, владения способами реализации и учета особенностей диалога культур, уважения к соотечественникам и иностранцам в многонациональных, поликультурных и поликонфессиональных условиях жизни.

Наряду с системным подходом значительным развивающим потенциалом обладает личностно-деятельностный подход. Его реализация обеспечивает опору на личностные ресурсы будущего учителя за счет учета личностных особенностей студентов (их потребностей и интересов, мотивов выбора педагогической профессии, склонностей и способностей) и целенаправленного создания профессионально-развивающих условий, способствующих содействию процес-

са осознанного самопринятия роли учителя, формированию опыта педагогической деятельности и способов поведения, необходимых для решения учебно-воспитательных задач.

Л. Н. Запорожец рассматривает реализацию личностно-деятельностного подхода на основе современных подходов к организации высшего образования и принципов осуществления образовательного процесса, включения в практическое содержание подготовки студентов личностно-деятельностного аспекта, создания в вузе разноплановых условий (управленческих, организационных, психологических), обеспечивающих достоинство и свободу личности в образовательном учреждении, ориентацию на идеи гуманизации воспитания [3, с. 5].

Н. Н. Кузина предполагает создание в образовательном процессе оптимальных условий для полноценного раскрытия личностного потенциала будущих педагогов в процессе учебной деятельности [4, с. 89].

Согласно А. Н. Добрачевой, личностно-деятельностный подход предполагает трансформацию педагогических задач в личностный смысл будущей профессиональной деятельности студентов. Значимость личностно-деятельностного подхода в подготовке будущих учителей заключается в обучении студентов формулированию цели, планированию, организации, анализу, контролю и оценке итогов собственной деятельности [2, с. 8]. Личностно-деятельностный подход реализуется через максимальное применение развивающих возможностей учебных ситуаций и изучаемого предметного знания, способствует развитию личности студентов как будущих педагогов.

Ведущая роль также отводится аксиологическому подходу, который предполагает приобретение студентами в процессе профессионального образования ценностей педагогической культуры. Его реализация приводит к установлению взаимосвязи между такими категориями, как ценность, фактор (социальный и/или культурный), и личность, где личность рассматривается как наивысшая ценность общества.

И. А. Федосеева, Ю. М. Перевозкина, Р. Н. Добромодов привлекают внимание к тому, что ценности выражаются через общественные нормы и культурные механизмы социума. Этим, с их точки зрения, можно объяснить то, что передовая и активная патриотически настроенная молодежь, испытывающая чувство сопричастности к своей истории, наделенная национальным самосознанием, ответственностью за происходящее, строит свое государство на ценностях и смыслах, проверенных многовековым опытом своего народа. К наиболее выраженным и проявляющимся ценностям этой части молодежи указанные авторы причисляют образование, семью, патриотизм, нравственность, любовь, совесть, религиозные чувства, убеждения. Характеризуя при этом образование, подчеркивают, что оно является составной частью высшей цели, ориентирующей вузовский образовательный процесс на духовное и нравственное становление человека, формирование его единой культуры [7, с. 14].

Реализацию этого подхода нужно производить с помощью формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к будущей педагогической деятельности. Аксиологический подход, согласно В. А. Сластенину, И. Ф. Исаеву, Е. Н. Шиянову, обеспечивает взаимосвязь теории с практикой,

нацеливает познавательную деятельность на выявление возможностей удовлетворения потребностей социума и решение задачи гуманизации общества в процессе изучения тех или иных явлений [6, с. 85]. На основе аксиологического подхода создается прочный фундамент для нравственного развития студентов, освоения ими гуманистических ценностных ориентаций, играющих важную роль для современного патриотизма.

Ученые подразделяют ценности на такие группы, как общечеловеческие, общественные (социальные) и личностные. Общечеловеческие ценности относят к базовым ценностям и наделяют их такими характеристиками, как абстрактность, придание человеческой жизнедеятельности четкой нравственной направленности, обеспечение преемственности идеалов, передаваемых из поколения в поколение.

Важность общественных (социальных) ценностей отмечается в определенной области: политические, ценности гражданского общества, государственные, национальные, религиозные, демократические ценности. Базовой основой аксиологической системы современной гражданской общественности выступает Свобода, которая дополняется толерантностью, плюрализмом, равенством и социальной справедливостью.

Под личностными ценностями многими учеными понимаются общественно-психологические образования, в которых находят свое отражение такие мировоззренческие свойства личности, как мотивы, установки, цели, эталоны, идеалы. В основе системы образовательных ценностей находится система, отражающая отношение личности к общечеловеческим и общественным (социальным) ценностям, к демократическим идеалам социума.

Аксиологический подход выступает одним из основополагающих составляющих нравственного преобразования личности студента, его самореализации, формирования ценностных ориентаций в области гуманистической аксиологии, выступающей неотъемлемой частью современного патриотизма.

Для решения проблемы подготовки будущего педагога к патриотическому воспитанию учащихся важно интегрировать традиционные подходы, которые пригодны для решения типичных задач, с инновационными подходами, которые позволяют учитывать современные запросы новых поколений с учетом произошедших изменений. Качество этой подготовки значительно возрастает при отношении к будущему учителю как уникальной личности, способной к креативности и инновационной деятельности в процессе патриотического воспитания школьников. Формирование патриотического сознания, которое соответствует прогрессивному цифровому социуму, может быть только при учете истории побед нашей страны, развития нашего социума. Патриотизм в течение длительного периода воспитывался как надобность защиты Родины от покушений противников и содержал внутри себя только защитную функцию. В сегодняшней ситуации нужно акцентировать также и миросозидательную функцию патриотизма, ориентироваться на гуманизацию идеи патриотического воспитания.

Список использованных источников

1. Елкин, С. М. О содержании понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» / С. М. Елкин, А. А. Косова. – Текст : непосредственный // Вестник новгородского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2017. – № 1. – С. 14–16.
2. Добрачева, А. Н. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих бакалавров профиля «Технология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Анна Николаевна Добрачева ; Воронежский государственный педагогический университет. – Воронеж, 2018. – 167 с. – Текст : непосредственный.
3. Запорожец, Л. Н. Основные подходы к патриотическому воспитанию в образовательных учреждениях / Л. Н. Запорожец. – Текст : непосредственный // Академик. – 2018. – № 2. – С. 20–25.
4. Кузина, Н. Н. Культура информационной безопасности личности учителя и процесс ее формирования у студентов педагогического вуза / Н. Н. Кузина – Текст : непосредственный // KANT. – 2018. – № 2 (27). – С. 88–91.
5. Павлова, Н. В. Системный подход в подготовке будущего педагога вуза художественного профиля / Н. В. Павлова. – Текст : непосредственный // Человеческий капитал. – 2019. – № 5 (125). – С. 148–152.
6. Сластенин, В. А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2002. – 576 с. – Текст: непосредственный.
7. Федосеева, И. А. Концептуальные основы патриотического воспитания / И. А. Федосеева, Ю. М. Перевозкина, Р. Н. Добромодов – Текст : непосредственный // ЦИТИСЭ. – 2018. – № 1 (14). – С. 14.

К содержанию

УДК 159.9(045)
ББК 88.4

ОПТИМИЗАЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ЦАРЕВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА
кандидат философских наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
docent69@bk.ru

СЕРГУНИНА СВЕТЛАНА ВАЛЕНТИНОВНА
кандидат психологических наук, доцент, заместитель начальника
управления непрерывного педагогического образования
Московский государственный педагогический университет, г. Москва, Россия
s-sergunina@rambler.ru

АННОТАЦИЯ: в статье анализируются психологические особенности проявления тревожности младших школьников и рассматриваются возможности ее оптимизации с использованием специальных упражнений и игр.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: младшие школьники, тревожность, оптимизация, упражнения, игры

OPTIMIZATION OF ANXIETY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

TSAREVA ELENA VIKTOROVNA
candidate of philosophical sciences, associate professor
department psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

SERGUNINA SVETLANA VALENTINOVNA
candidate of psychological sciences, associate professor,
deputy head of the department of continuing pedagogical education
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

ABSTRACT: the article analyzes the psychological features of the manifestation of anxiety of younger schoolchildren and considers the possibilities of its optimization using special exercises and games.

KEY WORDS: younger students, anxiety, optimization, exercises, games

Проблема тревожности младших школьников, которая дезорганизует учебную деятельность, начинает разрушать личностные структуры, вызывает затруднения в интеллектуальной деятельности, общении и установлении межличностных отношений, важна сегодня в связи с увеличением числа тревожных детей в общеобразовательной школе. Эти факты свидетельствуют о необходимости оказания своевременной психологической помощи по оптимизации тревожности детей.

Самыми масштабными теориями в области изучения тревожности являются концепции Г. С. Салливана [4], З. Фрейда [6], К. Хорни [7].

В психологию понятие «тревога» ввел З. Фрейд, который считал, что она играет роль сигнала, предупреждающего о надвигающейся опасности. Ее же он определял как реакцию на восприятие внешней угрозы (объективная тревога) или страх [6].

Ссылаясь на работы сторонников когнитивной теории Р. Лазаруса и Дж. Эйверилла, С. Энштейна, Т. И. Ахмедов отмечает, что ключом к пониманию тревоги служит оценка человеком опасной ситуации [1].

Достаточно полно и целостно, на наш взгляд, тревожность как свойство личности рассматривается Б. М. Тепловым [5], который прямо связывает состояние тревоги с предчувствием фрустрации.

Отечественные и зарубежные авторы указывают на то, что причины тревожности могут возникать на социальном, психологическом и психофизиологическом уровнях.

Анализ исследований [1; 2; 3] и др. показывает, что тревога и страх занимают существенное место в эмоциональной сфере младших школьников, оказывая негативное влияние на психологический настрой и учебную деятельность.

Развитие тревоги, согласно Б. И. Кочубей и Е. В. Новиковой [2], происходит на фоне внутреннего конфликта, вызванного противоречивыми или неадекватными требованиями окружающих.

Мы полагаем, что одним из эффективных методов по оптимизации тревожности является *тренинг* как вид группового и индивидуального обучения. Причем эффективнее проводить развивающие занятия по оптимизации тревожности в игровой форме.

В качестве методов оптимизации можно использовать игры, упражнения, игровую терапию, арт-терапию, музыкотерапию, психогимнастику и т. п.

В рамках обозначенной нами проблемы проведено экспериментальное исследование (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), в котором участвовали 30 испытуемых в возрасте 9–10 лет.

Диагностический инструмантарий: «Тест школьной тревожности» Б. Филлипса [3], «Шкала личностной тревожности» А. М. Прихожан [3].

Данные констатирующего этапа исследования свидетельствует о том, что большинство младших школьников имеет несколько повышенный и явно повышенный уровень тревожности. Эти результаты можно объяснить тем, что в младшем школьном возрасте переживание тревоги в большей степени связано с учебным процессом и контактами с учителями.

Следовательно, целесообразно разработать психологическую программу с использованием игр и упражнений, которые будут способствовать оптимизации тревожности младших школьников и реализовать ее во внеучебной деятельности.

Цель – оптимизация тревожности младших школьников.

Количество занятий – 11 (длительность – 60 минут).

Методы и приемы, используемые в программе: игровые упражнения, метод групповой дискуссии, проективные методы, метод «репетиции поведения», элементы тренинга эмоциональной устойчивости, элементы психогимнастики и арт-терапии.

Содержание занятий.

Занятие 1.

Цель: установление психологического контакта.

Примерные упражнения. Упражнение «Запутались». Игра «Имя превратилось». Игра «Рисунок имени». Упражнение «Рисование своего страха и других эмоций».

Занятие 2.

Цель: развитие эмпатии и внимания к окружающим.

Примерные упражнения. Упражнение «Шалтай-Болтай». Музыкальная палитра. Упражнение «Правила». Игра «Геометрические фигуры». Игра «Счет». Упражнение «Рисование своего страха и других эмоций».

Занятие 3.

Цель: осознание личностного смысла понятия «тревожность», развитие уверенности в себе.

Примерные упражнения. Гимнастика «Зоопарк». Игра «Один стул». Упражнения «Круг» (работа в группах), «Я справлюсь!», «Дерево настроения».

Обсуждение понятия «тревожность». Упражнение «Рисование своего страха и других эмоций».

Занятие 5.

Цель: развитие уверенности в себе, формирование навыков саморегуляции.

Примерные упражнения. Гимнастика «Гномики». Игра «Мальчик (девочка) по имени Наоборот». Упражнения «Мысли и настроение», «Страшилка».

Занятие 6.

Цель: снятие напряженности, развитие умения выражать свои чувства невербально.

Примерные упражнения. Упражнение «Улыбка». Игра «Передай другому». Упражнение «Страшилки». Игра «Угадай», «Школа для животных». Упражнения «Полет», «Рисование своего страха и других эмоций».

Занятие 7.

Цель: снятие тревожности, овладение невербальными средствами общения.

Примерные упражнения. Игра-разминка «Позови ласково». Игра «Прогулка в лесу». Игра «Школа для людей». Упражнения «Урок и перемена», «Рисование своего страха и других эмоций».

Занятие 8.

Цель: развитие уверенности в себе.

Примерные упражнения. Игра «Кораблик». Упражнение «Я сильный – я слабый». Упражнение «Я смогу». «Рисование своего страха и других эмоций». Игра «Строгий учитель». Дискуссия «Самое-самое».

Занятие 9.

Цель: формирование позитивного отношения к самому себе.

Примерные упражнения. Упражнение «Новое, хорошее». Игра «Изобрази чувство». Игра «Передача чувств прикосновением». Упражнения «Что мне нравится в себе?», «Рисование своего страха и других эмоций».

Занятие 10.

Цель: развитие уверенности в себе.

Примерные упражнения. Игра «Вопросы». Упражнения «Похвала себе», «Комплименты», «Маяк», «Рисование своего страха и других эмоций».

Занятие 11.

Цель: развитие уверенности в себе.

Примерные упражнения. Игра «Похвали себя». Упражнения «Круг», «Золотой шар», «Рисование своего страха и других эмоций».

Ожидаемые результаты эффективности программы: повышение самооценки, снижение тревожности до нормального уровня, улучшение взаимодействия в коллективе и в учебной деятельности детей.

психологической программы во внеучебной деятельности способствовала оптимизации тревожности младших школьников, что нашло подтверждение на контрольном этапе исследования.

После реализации системы развивающих занятий, направленных на оптимизацию тревожности младших школьников, была осуществлена повторная

диагностика их уровня тревожности с помощью методик, которые использовались на констатирующем этапе исследования.

Согласно данным повторной диагностики, изменилось количество высокотревожных школьников. На 20 % уменьшилось количество респондентов с высоким уровнем тревожности и на 10 % – с повышенным уровнем тревожности в школе, значительно увеличилось (на 33 %) количество испытуемых с нормальным уровнем тревожности по показателю «общая тревожность в школе».

На 13 % уменьшилось количество испытуемых с высоким уровнем «социального стресса при контакте со сверстниками», с повышенным уровнем уменьшилось на 13,3 % (с 40 % до 26,7 %), на 26,7 % увеличилось количество испытуемых с нормальным уровнем тревожности (с 23,3 % до 50 %) при налаживании социальных контактов со сверстниками.

По фактору «фрустрация в достижении успеха» на 23,4 % уменьшилось количество испытуемых с высоким (с 36,7 % до 23,3 %) и на 13,3 % уменьшилось количество респондентов с повышенным (с 40 % до 26,7 %) уровнем тревожности, на 26, 7 % увеличилось количество младших школьников с нормальным уровнем тревожности (с 23,3 % до 50 %).

Уменьшилось количество испытуемых с высоким (с 46,7 % до 23,3 %) и повышенным (с 33,3 % до 26,7 %) уровнем по фактору «страх самовыражения», увеличилось количество испытуемых с нормальным уровнем, которые умеют находить контакт с окружающими, не боясь проявить себя (с 20 % до 50 %).

По фактору «ситуация проверки знаний» уменьшилось количество испытуемых с высоким уровнем (с 53,3 % до 26,7 %), возросло – с повышенным (с 26,7 % до 33,3 %), увеличилось количество испытуемых с нормальным уровнем (с 20 % до 40 %).

С высоким уровнем по фактору «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» количество испытуемых также уменьшилось (с 43,3 % до 20 %), возросло число младших школьников с повышенным (с 26,7 % до 30 %) и с нормальным уровнем (с 30 % до 60 %), они в меньшей степени ориентированы на мнение и оценку окружающих.

Уменьшилось количество испытуемых с высоким (с 36,7 % до 23,3 %) и повышенным (с 43,3 % до 36,7 %) уровнем тревожности вследствие низкой «физиологической сопротивляемости стрессу», при которой в поведении наблюдается сниженная приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера; при этом возросло количество испытуемых с нормальным уровнем данного вида тревожности (с 20 % до 40 %).

По фактору «тревожность в отношении с учителями» уменьшилось количество испытуемых с высоким (с 26,7 % до 6,7 %) и повышенным (с 53,3 % до 36,7 %) уровнем, возросло количество испытуемых с нормальным уровнем данного фактора тревожности (с 20 % до 40 %).

Данные достоверны на $p \leq 0,05$ уровне значимости (критерий φ^*– угловое преобразование Фишера).

Анализ полученных данных показал, что количество испытуемых с явно повышенным уровнем школьной тревожности снизилось с 40 % до 16,7 %.

Число испытуемых с нормальным уровнем школьной тревожности увеличилось с 26,7 % до 50 %. Количество испытуемых с явно повышенным уровнем самооценочной тревожности уменьшилось с 46,7 % до 20 %, с несколько повышенным уровнем – с 33,4 % до 30 %, возросло число испытуемых с нормальным уровнем самооценочной тревожности – с 20 % до 50 %.

По шкале «школьная тревожность» показателю «нормальный и явно повышенный уровень», по шкале «самооценочная тревожность» показателю «явно повышенный уровень» выявлены статистически достоверные различия на $p \leq 0,05$; по шкале «школьная тревожность» показателю «несколько повышенный», по шкале «самооценочная тревожность» показателю «нормальный уровень», по шкале «магическая тревожность» показателям «нормальный уровень» и «явно повышенный уровень» выявлены статистически достоверные различия на $p \leq 0,01$ уровне значимости (критерий φ*– угловое преобразование Фишера).

Таким образом, реализация психологической программы во внеучебной деятельности способствовала оптимизации уровня тревожности младших школьников.

Список использованных источников

1. Ахмедов, Т. И. Психологические проблемы тревожности / Т. И. Ахмедов. – Текст : непосредственный // Медицинская психология. – 2005. – № 1. – С. 23–30.
2. Кочубей, Б. И. Лики и маски тревоги / Б. И. Кочубей, Е. В. Новикова. – Текст : непосредственный // Воспитание школьников. – 1990. – № 6. – С. 34–41.
3. Микляева, В. С. Школьная тревожность: диагностика, коррекция / В. С. Микляева, П. В. Румянцева. – Санкт-Петербург : Речь, 2014. – 248 с.
4. Салливан, Г. С. . Интерперсональная теория в психиатрии / Г. С. Салливан. – Санкт-Петербург : Ювента, 2019. – 347 с. – Текст : непосредственный.
5. Теплов, Б. М. Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий / Б. М. Теплов, В. Д. Небылицин. – Москва : Просвещение, 1987. – 447 с. – Текст : непосредственный.
6. Фрейд, З. Истерия и страх / З. Фрейд. – Москва : Фирма СТД, 2088. – 175 с. – Текст : непосредственный.
7. Хорни, К. Тревожность / К. Хорни. – Москва : Смысл, 2012. – 319 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 159.9(045)
ББК 88.4

РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГОВЫХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

ЦАРЕВА ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА
кандидат философских наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
docent69@bk.ru

ПАВЛЕНКО ТАТЬЯНА ЮРЬЕВНА
педагог школы № 10 (им. А. С. Пушкина),
г. Ташкент, Шайхантаурский район, Республика Узбекистан

АННОТАЦИЯ: в статье анализируются психологические особенности развития логической памяти младших школьников и рассматриваются возможности ее развития с использованием специальных упражнений и игр.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: младшие школьники, логическая память, развитие, упражнения, игры

DEVELOPMENT OF LOGICAL MEMORY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN THROUGH TRAINING GAMES AND EXERCISES

TSAREVA ELENA VIKTOROVNA
candidate of philosophical sciences, associate professor
department psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

PAVLENKO TATIANA YURIEVNA
teacher of school № 10 (A. S. Pushkin)
Tashkent, Shayxontohir district, Republic of Uzbekistan

ABSTRACT: the article analyzes the psychological features of the development of logical memory of younger schoolchildren and considers the possibilities of its development using special exercises and games.

KEY WORDS: younger schoolchildren, logical memory, development, exercises, games

Память – основа способностей человека и условие учения, получения знаний, развития умений и навыков. Известно, что адекватное функционирование личности и общества не может осуществляться без памяти. Она входит как в структуру интеллекта, так и в общую способность к учению, является важным условием накопления комплекса знаний и интеллектуальных умений.

Развитие логической памяти младших школьников необходимо для того, чтобы при переходе к обучению в среднем звене и возрастании объема учебного материала, обязательного для запоминания, школьники могли его осваивать, осмысливая заученное.

Прежде чем перейти к характеристике осуществленного экспериментального исследования, рассмотрим теоретические аспекты, связанные с особенностями логической памяти младших школьников.

Социальной природе памяти посвящены труды Л. С. Выготского [1], А. Н. Леонтьева [3] и А. Р. Лурии [4], в которых исследователи указывают на искусственные мнемические опоры как средства запоминания.

Процесс формирования памяти осуществляется по следующим направлениям: 1) индивидуальное: более ранняя механическая память постепенно заменяется логической; 2) с возрастом начинается активное использование мнемотехнических приемов и средств, запоминание становится осознанным; 3) пре-

имущественно непроизвольное запоминание в детстве становится произвольным к подростковому возрасту.

Таким образом, логическая память – это вид памяти, который основан на запоминании смысловых связей материала, является внутренним опосредствованным процессом деятельности человека, опирающимся на инструментальную функцию речи, использование логических операций мышления в мнемических процессах.

Способность младших школьников к произвольному уяснению информации неодинакова на протяжении всего периода обучения в начальных классах.

Р. С. Петровичева [96], Л. В. Черемошкина [8], В. Д. Шадриков [8] убедительно доказывают необходимость максимального стимулирования развития логической памяти младших школьников учителем вследствие того, что младшим школьникам достаточно сложно самостоятельно осуществлять смысловое усвоение информации.

Согласно исследователям [2; 4; 7], совершенствование памяти младших школьников в учебном процессе опосредовано специальными приемами и стратегиями запоминания, связанными с целенаправленной организацией и обработкой запоминаемой информации (освоение логических операций, их трансформация в приемы логического запоминания, использование данных приемов при запоминании).

В трудах Л. В. Черемошкиной и В. Д. Шадрикова [8] описаны 13 мнемических приемов логического запоминания, например, группировка, опорные пункты, составление плана, классификация, мнемотехнические приемы, перекодирование и др.

В рамках обозначенной проблемы было проведено опытно-экспериментальное исследование, участниками которого стали 30 детей в возрасте 9–10 лет.

Исследование проходило в три этапа (констатирующий, формирующий контрольный).

Анализ данных констатирующего этапа.

Согласно данным методики «Исследование смысловой памяти» большая часть испытуемых (43,3 %) характеризуется средним уровнем развития логической памяти, немного меньшему количеству младших школьников (40 %) присущ низкий уровень развития логической памяти, т. е. отсутствие умений пользоваться мыслительными операциями как средством осмысленного запоминания. Высокий уровень развития логической памяти констатирован только у 16,7 % младших школьников, т. е. только шестая часть испытуемых выборки продемонстрировала владение мыслительными операциями как самостоятельными действиями, а также как приемами запоминания. Следовательно, логическая память младших школьников сформирована недостаточно, что было выявлено и в ходе теоретического анализа. Среди них больше всего детей со средним и низким уровнями развития логической памяти. Высокий уровень выявлен у незначительного количества обучающихся.

Согласно данным исследования логической памяти респондентов (методика «Изучение логической и механической памяти») среди испытуемых младших школьников выявлено только 16 % детей с высоким уровнем развития

логической памяти, демонстрирующих умение использовать смысловые приемы запоминания. У 44 % испытуемых констатирован средний уровень, 40 % младших школьников характеризуются низким уровнем развития логической памяти, т. е. неумением использовать смысловые приемы запоминания. Следовательно, среди младших школьников доминируют обучающиеся со средним и низким уровнями развития логической памяти.

Данные, полученные по первой и второй методикам, близки, что подтверждает достоверность сделанных нами выводов. Анализ результатов исследования исходного уровня логической памяти младших школьников позволил нам предположить, что их логическая память сформирована недостаточно. Исходя из вышесказанного, мы организовали экспериментальную группу детей в количестве 12 человек, имеющих низкий уровень развития логической памяти, с которыми в была проведена развивающая работа, направленная на формирование логической памяти.

При составлении программы мы опирались на комплекс упражнений для развития логической памяти учащихся, предложенный Е. В. Заикой [2].

Представим основные аспекты программы.

Цель: развитие логической памяти младших школьников.

Задачи:

1) учить анализировать, сравнивать, обобщать, выделять главное, классифицировать;

2) учить формулировать простые умозаключения;

3) развивать способность устанавливать причинно-следственные связи;

4) развивать способность к воссозданию мысленных образов;

5) формировать умения смыслового запоминания;

6) обучать технике запоминания.

Средства развития: логические игры, упражнения.

Участники программы: младшие школьники (9–10 лет).

Количество занятий: 10 занятий продолжительностью 45 минут.

Форма работы: групповая.

Занятия строились по следующей схеме:

1) вводная часть:

– ритуал приветствия;

– расслабляющие упражнения (мозговая гимнастика);

2) основная часть:

– учебно-игровые упражнения;

3) заключительная часть:

– рефлексия;

– ритуал прощания.

Необходимые материалы: листы ватмана; скотч; ножницы; фломастеры, цветные карандаши; раздаточные материалы.

Содержание некоторых занятий

Занятие 1. Знакомство

Цели: установление эмоционального контакта с обучающимися, подготовка к работе в группе, знакомство участников группы и установление атмосферы доверия между ними.

Содержание: ритуал приветствия: упражнение «Хорошее настроение»; разминка «Перекрестные движения»; «Выработка правил группы»; упражнение «Тренинговое имя»; упражнение «Баранья голова»; представление «Мир логики»; рефлексия; ритуал прощания «Аплодисменты по кругу».

Занятие 2. Сравнение

Цели: развитие умения находить сходство и различие предметов, признаков; обучение способу логического запоминания «Рисование схем».

Содержание: ритуал приветствия: упражнение «Мой друг»; разминка «Шапка для размышлений»; упражнение «Чем похожи и чем отличаются»; упражнение «Числа»; упражнение «Рисуем схему»; рефлексия; ритуал прощания «Аплодисменты по кругу».

Занятие 3. Анализ и синтез

Цели: ознакомление учащихся с анализом и синтезом заданных частей; обучение способу логического запоминания материала с помощью выделения в тексте ключевых слов.

Содержание: ритуал приветствия: упражнение «Передай улыбку по кругу»; разминка «Качание головой»; упражнение «Превращение слов»; упражнение «Анаграмма»; упражнение «Эхо»; упражнение «Ключевые слова»; рефлексия; ритуал прощания «Аплодисменты по кругу».

Занятие 4. Обобщение и классификация

Цели: развитие умения обобщать предметы, классифицировать и объединять объекты в пары; обучение приему запоминания материала с помощью группировки слов.

Содержание: ритуал приветствия: упражнение «Давайте поздороваемся»; разминка «Слон»; упражнение «Необычное домино»; упражнение «Игра с обручами»; упражнение «Группировка слов»; рефлексия; ритуал прощания «Аплодисменты по кругу».

Занятие 5. Причинно-следственная связь и суждения

Цели: развитие умения устанавливать связи между предметами, явлениями, действиями и выстраивать систему рассуждений; обучение технике запоминания материала с помощью составления вопросов к тексту.

Содержание: ритуал приветствия: упражнение «Хорошее настроение»; разминка «Точки Кука»; упражнение «Составление предложений»; упражнение «Ищем возможные причины»; упражнение «Перечень заглавий к рассказу»; упражнение «Вопросы»; рефлексия; ритуал прощания «Аплодисменты по кругу».

Целью контрольного этапа исследования являлось выявление эффективности проведенных тренинговых занятий с использованием специальных игр и упражнений. Согласно сравнительным данным после проведения тренинга развития логической памяти средний уровень был выявлен у 50 % учащихся, количество же младших школьников с низким уровнем развития логической памяти уменьшилось в 2 раза (статистическая достоверность изменении на 1%-ном уровне значимости по Т-критерию Вилкоксона).

Таким образом, мы можем говорить о положительной динамике развития логической памяти младших школьников и об эффективности разработанного нами программы с использованием трениновых упражнений и игр.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2018. – 1008 с. – Текст : непосредственный.
2. Заика, Е. В. Комплекс упражнений для развития логической памяти учащихся / Е. В. Заика. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 83–88.
3. Леонтьев, А. Н. Развитие памяти / А. Н. Леонтьев. – Москва : Приор, 2019. – 272 с. – Текст : непосредствнный.
4. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 320 с. – Текст : непосредственный.
5. Минаева, Е. В. Приемы логического запоминания / Е. В. Минаева, Ю. А. Нечаева, Н. А. Минаева. – Текст : непосредственный // Новая наука: современное состояние и пути развития. – 2015. – № 6–3. – С. 56–59.
6. Петровичева, Р. С. Повышение продуктивности запоминания у младших школьников при использовании динамических и статических средств наглядности / Р. С. Петровичева. – Текст : непосредственный.// Проблема развития познавательных способностей. – Ленинград : Ленинградский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, 1983. – С. 136–146.
7. Соколова, Ю. П. Память, логика, внимание / Ю. П. Соколова. – Москва : Рипол Классик, 2011. – 32 с. – Текст : непосредственный.
8. Черемошкина, Л. В. Развитие памяти детей : учебное пособие / Л. В. Черемошкина, В. Д. Шадриков. – Ярославль : Академия развития, 2000. – 218 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 37.015.3(045)
ББК 88.6

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ

ЧАТКИНА СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
sveta13ru@yandex.ru

БЕЛЕНКОВА ЛАРИСА ЮРЬЕВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии
ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет», г. Москва, Россия
lara.belenckova@yandex.ru

ДЕМЧЕНКО АЛЕСЯ ОЛЕГОВНА
студентка факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
lesya_sirotkina@mail.ru

МАРКИЯНОВА ОКСАНА АЛЕКСЕЕВНА
учитель начальных классов
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1554», г. Москва, Россия
markijnowa@mail.ru

АННОТАЦИЯ: статья посвящена проблеме становления учебной мотивации подростков. Автором актуализируется интерес к представленной теме, представляется развитие учебной мотивации средствами развивающих занятий. Также представлены методические аспекты психолого-педагогического проектирования программы развития учебной мотивации подростков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА*:* учебная мотивация, подросток, проектирование, тренинг

DESIGNING A PROGRAM FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF ADOLESCENTS BY MEANS OF DEVELOPING CLASSES

CHATKINA SVETLANA NIKOLAEVNA
candidate of psychological sciences, associate professor
department of psychology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

BELENKOVA LARISA YURIEVNA
candidate of psychological sciences, associate professor,
department of pedagogy and psychology
Moscow State University of humanities and economics, Moscow, Russia

DEMCHENKO OLESYA OLEGOVNA
student of the Faculty of Psychology and Defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia,

MARKIYANOVA OKSANA ALEKSEEVNA
primary school teacher,
Moscow State Budgetary Educational Institution
«School No. 1554», Moscow, Russia

ABSTRACT: the article is devoted to the problem of formation of educational motivation of adolescents. The author actualizes the interest in the presented topic, presents the development of educational motivation by means of developing classes. Methodological aspects of the psychological and pedagogical design of the program for the development of educational motivation of adolescents are also presented.

KEY WORDS: educational motivation, teenager, design, training

В настоящее время не снижается внимание к изучению проблемы мотивации в силу значительного ее влияния на эффективность деятельности. Применительно к учебной деятельности значимое внимание следует уделить учебной мотивации.

Проблема учебной мотивации в научных исследованиях до сих пор не теряет своей актуальности в силу высокой ее значимости для эффективности деятельности и развития человека. Учебная мотивация учеными рассматривается в аспекте изучения вопросов о ее специфике, механизмах формирования и развития, компонентном, уровневом составе, функциональной значимости.

Впервые о мотивации задумывается А. Шопенгауэр. Он рассматривает мотивацию как психофизиологический процесс, который лежит в основе управления действиями и поведением человека. Мотивация направляет, организует, определяет активность человека [5].

В. Г. Леонтьевым мотивация рассматривается как внутренний механизм, организующий и направляющий активность в деятельности человека. Мотивация состоит из системы мотивов, которые соподчинены, иерархизированы между собой. Основным источником мотивации выступают потребности человека. Мотивация обладает специфичностью в зависимости от индивидуальных особенностей человека, характера его деятельности в иерархическом расположении по отношению друг к другу [2].

По А. Г. Маслоу, мотивация обусловлена первичными потребностями личности, находящимися в иерархическом расположении по отношению друг к другу. Именно состояние неудовлетворенности потребности побуждает человека к действию. Мотивация непрерывна, бесконечна и изменчива, это универсальная характеристика [3].

В работах Х. Хекхаузена любое поведение описывается как мотивированное «изнутри» (интринсивная мотивация), либо «извне» (экстринсивная мотивация). Мотивация обусловлена комплексом ценностных диспозиций «высшего» порядка, предполагает достижение ожидаемых последствий [4].

В. В. Ковалев рассматривает мотивационную сферу как базу внутренних черт личности. Мотивационное деянье опосредовано личным состоянием человека: собственным опытом, ценностными ориентациями, нуждами, рвениями. Учебная мотивация – мотивационное деяние в сфере обучения, основанное на нуждах и собственном опыте, которые определяют воплощение учебной активности и рвение к активной роли в школьной жизни [1].

На основе теоретического анализа проблемы, выдвинутых положений, был проведен эксперимент на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27» г. о. Саранск. В нем приняли участие школьники 8 класса в количестве 30 человек. Возраст испытуемых в среднем составил 14–15 лет.

Исследование проводилось с помощью методик: «Методика изучения мотивации обучения старших подростков на этапе окончания средней школы» (М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина), «Методика изучения мотивационной сферы учащихся» (М. В. Матюхина).

Согласно данным диагностики подростков по «Методике изучения мотивации обучения старших подростков на этапе окончания средней школы» очень высокую учебную мотивацию показали 3,3 % подростков, высокую учебную

мотивацию показали 33,3 % подростков, нормальный уровень учебной мотивации показали 23,3 % подростков, сниженный уровень учебной мотивации показали 30 % подростков, низкий уровень учебной мотивации показали 10 % подростков.

Таким образом, у подростков отмечалось преобладание оценочного и внешнего мотивов учения. Среди испытуемых, участвующих в исследовании, отмечались как высокие, так и низкие показатели учебной мотивации.

Согласно полученным данным по «Методике изучения мотивационной сферы учащихся» доминирование мотивов долга и ответственности в учебной деятельности показали 30 % подростков, доминирование мотивов самоопределения и самосовершенствования в учебной деятельности показали 16,7 % подростков, доминирование мотива благополучия в учебной деятельности показали 20 % подростков, доминирование мотива престижа в учебной деятельности показали 40 % подростков, доминирование мотивации избегания неприятностей в учебной деятельности показали 30 % подростков, доминирование мотивации содержания учения в учебной деятельности показали 30 % подростков, доминирование социальной мотивации в учебной деятельности показали 43,3 % подростков.

Следовательно, у подростков доминирующими мотивами учебной деятельности выступали мотив престижа, социальный мотив.

Таким образом, у подростков, участвующих в исследовании, отмечалось преобладание внешней мотивации над внутренней. Для подростков школьное обучение рассматривалось как средство получения хороших отметок, как долг, средство самоутверждения, налаживания социальных контактов под давлением взрослых. Познавательный мотив был менее выражен. Зачастую обучение подростками рассматривалось как форма принуждения взрослых.

Для подростков, имеющих проблемы развития учебной мотивации была спроектирована программа «Развитие учебной мотивации подростков».

Цель программы: становление внутренней учебной мотивации подростка, закрепление его самомнения, выработки у него умения разбирать предпосыки затруднения.

Программа направлена на решение следующих задач:

1) Организация психолого-педагогической работы, которая в значительной степени способствовала бы раскрытию внутреннего мотивационного потенциала личности учащегося.

2) Изменение учения путем принятия на себя ответственности за будущие возможности, формирования мышления, веры в себя.

3) Повышение личной значимости. Развитие мотивации к самообразованию и саморазвитию. Подавление беспокойства.

Главными направлениями программы «Развитие учебной мотивации подростков», которые оказывают влияние на развитие учебной мотивации, являются:

– фиксация открытости воздействиям – через закрепление сотрудничества с педагогами и прочими учащимися;

– введение истории выбора – через передачу вероятностей принятия решения;

– эмоциональная тренировка – через выполнение упражнений на снятие тревожности, тренировку умения предвосхищать трудности, усиление положительных чувств в ходе обучения.

Требования к участникам программы: не требуются. Требования к ведущему программы: наличие квалификации, профильного образования, опыта тренинговой работы. Требования к условиям проведения: нешумное помещение, соответствие числа стульев количеству участников, наличие компьютера и проектора.

Программа «Развитие учебной мотивации» содержит 10 занятий, которые проходят во время учебного года, один раз еженедельно по 45 минут. Группа набирается по результатам диагностики, численностью от 15 до 25 человек.

Каждое занятие проходит в стандартной форме и содержит в себе последующие элементы: ритуал приветствия, разминка, главное содержание, размышление над данным занятием, обряд прощания.

В процессе работы употребляются игровые способы, способы группового обсуждения, проективные способы рисования и вербальные виды.

Программа «Развитие учебной мотитвации» состоит из трех шагов:

I шаг – приблизительный (2 занятия).

Цель этапа: эмоциональное соединение соучастников группы. Основное содержание: сочиняют психотехнические упражнения, направленные на снятие напряжения и групповую сплоченность, но также на самоопределение и самосознание.

II шаг – развитие (7 занятий).

Цель этапа: поменять менталитет обучения, взяв на себя ответственность за будущие перспективы, развивая мышление, уверенность в себе. Устранение тревожности, увеличение самооценки. Формирование мотивации к самообразованию и саморазвитию.

III этап – закрепление (1 занятие).

Цель этапа: увеличение учебной мотивации и актуализация личных ресурсов, усиливающие упражнения.

Мониторинг результатов программы: оценка результатов основного и контрольного разделов.

Практическая апробация программы осуществлена на экспериментальной базе. В нем приняли участие учащиеся 8 класса в количестве 30 человек. Средний возраст испытуемых составил 14–15 лет.

Таким образом, спроектированная программа «Развитие учебной мотивации подростков» позволит повысить учебную мотивацию подростков, уверенность в себе; личную значимость; мотивацию к самообразованию и саморазвитию, а также будет способствовать снятию тревожности.

Список использованных источников

1. Ковалев, В. В. Педагогические условия формирования учебной мотивации подростков в процессе коррекционно-развивающего обучения : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / В. В. Ковалев. – Текст : непосредственный. – Воронежский государственный университет. – Воронеж, 2004. – 24 с.

2. Леонтьев, В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования : монография / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : Новосибирский государственный университет, 2002. – 261 с. – ISBN 5-94023-037-7. – Текст : непосредственный.
3. Маслоу, А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу ; перевод с английского О. А. Чекчуриной. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 444 с. – ISBN 978-5-4461-0882-4. – Текст : непосредственный.
4. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность : учебное пособие / Х. Хекхаузен ; перевод с английского: Т. А. Гудкова [и др.] ; редактор Д. А. Леонтьев, Б. М. Величковский. – 2-е издание. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 859 с. – ISBN 5-94723-389-4. – Текст : непосредственный.
5. Шопенгауэр, А. Мир как воля и представление / А. Шопенгауэр. – Москва : Эксмо, 2015. – 157 с. – ISBN 978-5-699-78857-6. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 37.018.26
ББК 74

МЕТОДЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА РОДИТЕЛЕЙ К ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ЗНАНИЯМ

ЭХАЕВА РАИСА МОГДАНОВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии
Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова,
г. Грозный, Россия
raisa.exaeva.65@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается сущность понятий «активизация» и «познавательный интерес» в контексте получения родителями педагогических знаний. Опираясь на стадии развития познавательного интереса Г. И. Щурковой, раскрываются методы активизации исследуемого интереса у родителей на каждой стадии. Рассматривается познавательный интерес как избирательную направленность личности, которая является двигателем активности личности. Также дается понятия «активизацию» как управление познавательным интересом родителей, необходимым для получения педагогических знаний. Отмечается положительный опыт использования таких методов при организации педагогического просвещения родителей в родительских университетах; проявления познавательного интереса к предлагаемым знаниям и умениям.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: родители, познавательный интерес, активизация, педагогические знания

METHODS OF ACTIVATION OF COGNITIVE INTEREST PARENTS TO PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

EKHAEVA RAISA MOGDANOVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Pedagogy and Psychology
Chechen State University, Grozny, Russia

ABSTRACT: the essence of the concepts of "activation" and "cognitive interest" in the context of obtaining pedagogical knowledge by parents is considered. Based on the stage of development of cognitive interest G.I. Shchurkova, methods of activating the researched interest in parents at each stage are revealed. Cognitive interest is considered as a selective orientation of the personality, which is the engine of personality activity. The concept of "activation" is also given as the management of the cognitive interest of parents, necessary for obtaining pedagogical knowledge. There is a positive experience of using such methods in the organization of pedagogical education of parents at parent universities; manifestations of cognitive interest in the proposed knowledge and skills.
KEY WORDS: parents, cognitive interest, activation, pedagogical knowledge

Проблема активизации познавательного интереса родителей к педагогическим знаниям ранее мало изучалась педагогическим сообществом. Вместе с тем требования государства и общества к повышению педагогической культуры родителей обусловливают большее привлечение родителей к участию в работе педагогических университетов. В этих условиях остро встает вопрос о методах работы таких университетов и методах стимулирования работы родителей, в частности о методах стимулирования познавательной активности родителей.

Педагогами на протяжении более 200 лет разрабатываются методы, средства и приемы формирования, развития, поддержания и активизации познавательного интереса детей дошкольного и школьного возраста. В конце прошедшего века появилась даже теория развития познавательного интереса Г. И. Щукиной. Вместе с тем поиски педагогическим сообществом продолжаются. В частности, наша работа рассматривает активизацию познавательного интереса родителей в контексте работы родительских университетов. Обратим внимание, что данный вопрос в педагогической литературе до настоящего времени не ставился.

По традиции научного исследования, очертим терминологическое пространство: познавательный интерес, активизация и педагогические знания.

Если рассматривать сущность познавательного интереса, то позиции ученых в этом вопросе очень близки: так, Ф. К. Савина считает, что это интегративное качество личности… ее особая избирательная направленность [1]; В. Б. Бондаревский тоже считает, что это избирательность направления умственной и эмоциональной активности [2]; Г. И. Щукина авторитетно утверждает, что познавательный интерес представляет собой ядро в структуре направленности личности, отражающее активность личности [3].

Таким образом, мы будем познавательный интерес понимать как избирательную направленность личности, которая является двигателем активности личности.

Сущность понятия активность оказывается достаточно сложной, что и обусловило появление нескольких различных позиций ученых по этому вопросу. Одна группа ученых полагает, что это характеристика деятельности (М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, В. Н. Кругликов и др.), другая группа ученых считает активность результатом деятельности, например, публикационная активность – есть результат научно-исследовательской деятельности (М. А. По-

ложихина и др.), а третья группа ученых считают, что понятие «активность» шире понятия «деятельность» (К. А. Абульханова-Славская и др.) [7].

Ввиду того, что мы используем понятие «активизация», то для нас ближе позиция ученых о том, что активизация является характеристикой деятельности. В таком случае мы будем понимать «активизацию» как управление познавательным интересом родителей, необходимым для получения педагогических знаний.

Педагогические знания мы понимаем вслед за Безруковым как «совокупность научных сведений, посредством которых сознательного организуется, регулируется и прогнозируется воспитание людей» [8, с. 21].

Согласимся, что проводить педагогическое просвещение родителей, стремиться обогащать их педагогическими знаниями, стараться развивать педагогические умения и навыки невозможно без активной позиции родителей и их желания принять предлагаемые им знания и умения. А активная позиция, в свою очередь, зависит от уровня проявления познавательного интереса к предлагаемым знаниям и умениям.

В методических рекомендациях воспитателям детских садов есть предложение использовать игровые методы для активизации работы родителей: «бросать мяч, при передаче слова другому родителю», «использовать игрушечный микрофон», «определить 3 призовых места за лучшую работу» и т. п. [4; 5]. Мы внимательно изучили такие рекомендации и даже провели опрос родителей с целью понять их отношение к таким играм на занятиях. Подавляющее большинство родителей отнеслись отрицательно к таким вариантам: «играть в мячик» друг с другом в классе многие отметили как неуместность, «передача игрушечного микрофона» охарактеризовали как «мы же не дети», определить призовые места отказались, так как отрицательно относятся к оценке своих высказываний на подобных занятиях.

Ответы родителей подтвердили нашу позицию: методы активизации познавательного интереса детей и родителей должны быть разными.

Для подбора методов активизации познавательного интереса мы использовали выделенные Г.И. Щукиной стадии развития познавательного интереса:

– любопытство;

– любознательность;

– познавательный интерес;

– теоретический интерес [3].

Для активизации первой стадии – любопытства – мы предлагаем использовать прием «когнитивный диссонанс», т. е. предлагаем родителям две диаметрально противоположные точки зрения на какой-либо вопрос воспитания, и затем определить какое мнение правильное. Например: «только дисциплина поможет воспитать ответственность у ребенка» и «чем больше самостоятельности в своем поведении будет проявлять ребенок, тем более ответственным он вырастет». Еще вариант: «ребенок пришел в школу – игрушки закончились» и «после школы ребенок может вернуться к своим любимым игрушкам».

Обычно возникает дискуссия среди родителей, так как обязательно в классе найдутся те, кто поддерживает первую точку зрения, как и те, кто поддерживает вторую. Таким образом, возникает любопытство: кто прав?

Далее можно переходить к активизации второй стадии – любознательности. Здесь фасилитатор (ведущий занятие) должен привести примеры из литературы или кинофильмов, где показаны разные позиции. Таким образом, эмоциональные сопереживания героям рассказов или фильмов (что более эффективно) вызывает любопытство, которое можно выразить словами «и все же кто прав???».

В этом случае можно переходить к третьей стадии, собственно к непосредственному стимулированию познавательного интереса. Мы предлагаем это осуществить в два этапа:

первый – представить позиции ученых в данном вопросе, Здесь можно оперировать к мнениям ученых прошлых веков, а затем обязательно к мнению современных ученых и педагогов. Это необходимо для того, чтобы снять возражения родителей, например, «сейчас дети другие», «сейчас время другое» и т. п.;

второй – озвучить отношение детей к подобным позициям родителей, а затем обязательно последствия таких эмоциональных переживания детей.

Как правило, родители при воспитании своих детей используют модели воспитания из своего детства. Поэтому можно обратиться к их воспоминаниям (в случае некорректного поведения родителей) и сегодняшнему их отношению к произошедшим случаям. В случае отрицательных эмоций к прошлым ситуациям родители согласны изменить свою позицию и появляется вопрос: как?

Теперь место четвертой стадии – появлению теоретического интереса. Только сейчас будет уместным показывать и теоретически объяснять верные реакции родителей и вероятные педагогические эффекты после такого поведения. На этой стадии для более продвинутых в педагогических знаниях родителей возможно рассмотрение позиции ученых из разных стран, связав это с различным национальным менталитетом или позиции ученых разных столетий, с объяснением изменения ценностей каждой эпохи.

Показ разногласий между позициями ученых в реальных жизненных ситуациях побуждает участников занятий еще раз задуматься о своей позиции, самостоятельно обратиться к соответствующей литературе и оценить свое поведение по-новому.

Нам хотелось бы подчеркнуть важность эмоционального переживания родителями той или иной ситуации. Это могут быть эмоции гордости – «я все делаю правильно», эмоции радости «я знаю, как нужно поступить» эмоции неловкости – «я обидел своего ребенка», и даже эмоции стыда «как я мог так поступить?». В любом случае, эмоциональный отклик родителей на педагогическую ситуацию крайне важен, так как именно он является инструментом стимулирования познавательной активности родителей на занятиях по педагогическому просвещению.

Предлагаемые нами методы активизации познавательного интереса родителей использовались нами на занятиях в родительских университетах и пока-

зали хороший результат. Данное обстоятельство позволило нам предложить педагогическому сообществу применять их в своей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Савина, Ф. К. Интегративные основы формирования познавательных интересов учащихся / Ф. К. Савина. – Текст : непосредственный // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается (Методологический семинар памяти профессора В. С. Ильина). – Выпуск 4. – Волгоград : Перемена, 1997. – С. 44–47.
2. Бондаревский, В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию : книга для учителя / В. Б. Бондаревский. – Москва : Просвещение, 1985. – 144 с. – Текст : непосредственный.
3. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1988. – 208 с. – Текст : непосредственный.
4. Чиркова, С. В. Родительские собрания в детском саду / С. В. Чиркова. – Москва : Вако, 2017. – 240 с. – Текст : непосредственный.
5. Ротарь, Н. В. Родительские собрания. ФГОС ДО / Н. В. Ротарь, Т. В. Карцева, Л. Е. Кыласова. – Москва : Учитель, 2018. – 146 с. – Текст : непосредственный.
6. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Минск : АСАР, 2005. – С. 353-388. – Текст : непосредственный.
7. Марцинковская, Т. Д. История детской психологии / Т. Д. Марцинковская. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 272 с. – Текст : непосредственный.
8. Безрукова, В. С. О построении педагогического знания / В. С. Безрукова. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 135–142.

К содержанию

Секция 3. Современная дефектология: проблемы, пути решения

УДК 376: 616.89-008.434(045)
ББК 74.3

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ И РЕАБИЛИТАЦИИ

АБРАМОВА ИННА ВИКТОРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
iva-76@yandex.ru

МОИСЕЕВА ИРИНА ЕВГЕНЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент,
заместитель директора по социальной и воспитательной работе
ГКУ ЦСПР «Роза ветров» (Центр социальной поддержки
и реабилитации детей-инвалидов), г. Москва, Россия
pushkova_irina@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье представлены методические аспекты работы по формированию навыков чтения у обучающихся с речевыми нарушениями, показана специфика данной работы на логопедических занятиях, обозначены направления взаимодействия учителя-логопеда и учителя начальных классов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: чтение, формирование, нарушение речи

FORMATION OF READING SKILLS IN STUDENTS WITH SPEECH DISORDERS IN THE CONDITIONS OF THE CENTER FOR SOCIAL SUPPORT AND REHABILITATION

ABRAMOVA INNA VIKTOROVNA
candidate of pedagogical sciences, associate professor
department of special education and medical bases of defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

MOISEEVA IRINA EVGENIEVNA
candidate of pedagogical sciences, deputy director for social and educational work
SGI CSSR «Wind Rose» (Center for Social Support
and Rehabilitation of Disabled Children), Moscow, Russia

ABSTRACT: the article presents methodological aspects of the work on the formation of reading skills in students with speech disorders, shows the specifics of this work in speech therapy classes, outlines the areas of interaction between a speech therapist and a primary school teacher.
KEY WORDS: reading, formation, speech impairment

Ведущие ученые в области логопедии (А. А. Алмазова, Р. И. Лалаева, В. И. Селиверстов) отмечали, что образовательное и воспитательное значение чтения огромно. Навык чтения является ведущим учебным навыком, необходимым для последующего обучения, также школьник сможет овладеть умением грамотно и точно выражать свои мысли и строить собственные высказывания. Именно благодаря данному навыку формируются духовно-нравственные качества личности. Чтение также используется как дополнительное средство коррекции фонетико-фонематической стороны речи обучающихся [1; 2; 3; 5].

Известный методист М. Р. Львов обозначил основные качества, которые необходимо сформировать для полноценного навыка чтения, – это осознанное (сознательное), правильное, беглое и выразительное чтение [4]. Соответственно, данные качества чтения формируются на этапе начального общего образования и у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Работа по формированию навыка чтения осуществляется не только на уроках чтения, но и на логопедических занятиях. Логопедическая работа с обучающимися в условиях центра социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов проводится в разных формах: индивидуальная, групповая, дистанционная. В подобных формах осуществляется работа и на школьном логопункте.

Предельная наполняемость группы следующая: с общим недоразвитием речи (ОНР) – 4 человека; с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) – 6; с нарушением чтения и письма, обусловленными общим недоразвитием речи – 5; с недостатками произношения отдельных звуков – 7 человек и т. д.

Групповые занятия проводятся с детьми, имеющими ОНР или ФН, нарушения чтения и письма, обусловленные ОНР – 3 раза в неделю; с детьми, имеющими ФФН, нарушения чтения и письма, обусловленные ФФН – 2–3 раза в неделю и т. д. Продолжительность групповых занятий – 40 минут.

Проблема как научить детей с речевыми нарушениями быстро, правильно, сознательно и выразительно научить читать, интересует не только учителя-логопеда, но и каждого учителя начальной школы.

Данные организационно-содержательные основы успешно реализуются как в условиях центра социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов, так и в образовательной организации. Работа по формированию навыков чтения осуществляется на групповых логопедических занятиях, уроках чтения, во внеурочное время.

Содержание работы по формированию навыков чтения предусматривает реализацию следующих направлений: 1) разработка и апробация приемов и способов формирования основных качеств чтения на групповых логопедических занятиях, уроках чтения, во внеурочное время; 2) консультативно-просветительская работа с родителями; 3) методическая помощь педагогам.

В рамках первого направления отбирались и адаптировались задания и упражнения на формирование навыков чтения. Главными условиями отбора заданий и упражнений явились: методическая ценность, доступность, новизна. В ходе реализации заданий учитывались степень сложности материала, временные рамки этапа урока, индивидуально-психологические особенности обучающихся.

Для формирования таких качеств, как правильное и беглое чтение применялись следующие задания: а) выкладывание слогов и слов из букв разрезной азбуки с одновременным их произнесением; по памяти; б) поиск и называние в печатных сочетаниях слов; в) составление слов из частей; г) составление предложений с различными формами одного и того же слова; д) подбор синонимов к главным словам.

Последовательность работы над слогами и словами определялась следующая: 1) чтение слов, отличающихся одной буквой (лак – мак – рак); 2) чтение слов, отличающихся двумя буквами (пять – рябь); 3) чтение слов с одинаковой концовкой (сумка – дымка); 4) чтение однокоренных слов (водяной – водный – вода – наводнение); 5) составление слов из частей (приставки, корня, суффикса, окончания).

Все задания предлагались в игровой форме на этапе речевой зарядки и словарной работы на уроках чтения и этапе закрепления навыков на логопедических занятиях.

В процессе работы по формированию правильного чтения на материале учебника особое внимание уделялось работе над трудными словами. Для этого предлагались такие задания, как: предварительное послоговое прочтение новых слов с последующим выкладыванием из букв разрезной азбуки; запись новых слов на доске, в тетради, на карточках; подбор синонимов к сложным словам; сравнение нового слова с ранее изученными словами; «рисование слова» (выполнение изображения того, что обозначает новое слово).

Проведение упражнений по развитию темпа чтения сопровождалось игровыми моментами и использованием наглядности. Например, при чтении стихотворения «Сороки», демонстрировалась карточка: «Утром, присев на зеленом пригорке, учат сороки скороговорки».

Педагог давал образец чтения: первый слог «кар» читался с длительным [р], произнесение звука продолжалось пока он вел рукой по линии, соединяющей первый слог с концом слова «тошка». При составлении остальных слов в работу включались дети.

Выбор упражнений, направленных на формирование осознанного и выразительного чтения, определялся рядом условий: 1) учет жанра изучаемого художественного произведения; 2) подготовленность детей для очередного интонационного упражнения (определенные знания о партитуре чтения, компонентах интонации как средствах выразительности речи, умения использовать отдельные компоненты интонации в речи); 3) регуляция времени выполнения упражнения во избежание утомления; 4) систематическое проведение упражнений на уроках чтения при сопровождении учителем, и постоянном контроле.

С целью совершенствования методики работы по формированию навыка осознанного чтения были предложены следующие приемы работы: разбор аналогичной ситуации, замена слов синонимами, прогнозирование поведения героев на основе начала рассказа, рассказ по аналогии, с использованием личного опыта, самостоятельное нахождение детьми незнакомых слов в тексте, комбинированное чтение, определение тех моментов, которые описаны в произведении, и тех, что встречаются в реальной жизни, соотнесение фрагментов текста с иллюстрациями, анализ различных вариантов поведения героев в одинаковых ситуациях, составление закладки-значка и использование ее при пересказе, выборочное чтение, подбор нескольких заголовков в тексту, коллективное составление словесного плана, составление картинного плана из рисунков детей, «устное рисование», пересказ по цепочке, «эстафете», по пунктам плана.

Эффективность применения указанных приемов обеспечивается за счет соблюдения ряда требований: 1) учет характера и структуры текстового материала, изучаемого на уроке; 2) комплексный подход в подборе и сочетании различных приемов для работы с конкретным текстом; 3) использование предложенных приемов на каждом этапе урока; 4) индивидуальный и дифференцированный подход в реализации выбранных приемов; 5) формирование целостного навыка чтения.

Прием составления закладки-значка специально разработан для работы с младшими школьниками. Цель включения данного приема в работу – помочь обучающимся с речевыми нарушениями запомнить главных героев рассказа, последовательность произошедших событий и впоследствии установить причинно-следственные связи. В закладку-значок можно записывать ключевые слова и выражения, на которые впоследствии можно опираться при пересказе текста. Этот прием помогает детям лучше ориентироваться в ситуации, описанной в рассказе, вспомнить главных героев произведения, сюжет рассказа, понять скрытый смысл художественного произведения. При составлении закладки-значка на начальных этапах работы необходимо учащимся объяснить ее назначение и принцип составления: 1) название произведения; 2) главные герои; 3) трудные слова; 4) «важные предложения».

Такой прием, как подбор нескольких заголовков к тексту позволяет обобщить и систематизировать все сведения о рассказе, выделить главную мысль произведения. В ходе анализа произведения детям предлагалось ответить на следующий вопрос: «Как по-другому можно назвать этот рассказ?» Далее из предложенных заголовков выбирался тот, который максимально отражал содержание рассказа, его истинный смысл, и при этом отличался от заглавия, предложенного автором.

Традиционно в процессе анализа художественного произведения на уроках чтения применяется такой вид работы, как «словесное рисование». Данный прием целесообразно использовать на этапе составления плана пересказа и проводить работу фронтально. Детям предлагалось «нарисовать» картинку словами к понравившемуся отрывку текста, а затем коллективно определялась последовательность расположения «словесных картин». Таким образом, дети пересказывали каждый свой отрывок произведения, в результате получался кол-

лективный пересказ всего текста. Такая работа способствовала формированию у школьников умений устанавливать правильную логическую последовательность изложения текста, мотивов и поступков героев, и, в конечном, итоге обеспечивала целостное представление и восприятие художественного произведения.

Для выработки навыка выразительного чтения эффективно использовать такие приемы, как отчетливое произнесение звуков, подражание образцу выразительного чтения, подражание голосу животных, чтение по ролям, драматизация, составление «партитуры» чтения, словесное рисование, перечисление поэтических картин и сцен.

В рамках второго направления были разработаны и предложены консультации на темы «Ранняя диагностика и коррекция дисграфии и дислексии у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья», «Типичные ошибки при чтении у обучающихся с речевыми нарушениями», «Как хорошо уметь читать!» и др.

В рамках реализации третьего направления для учителей начальных классов предлагаются следующие рекомендации:

1) для эффективной коррекции и преодоления нарушения навыка чтения важно в содержание занятий вставлять различные упражнения и дидактические игры, способствующие развитию и коррекции навыка чтения. Благодаря таким приемам занятия будут проходить более эффективно и оживленно;

2) дидактическая игра оказывает большое влияние на развитие познавательной сферы младших школьников. При систематическом использовании дидактических игр на логопедических занятиях у детей развиваются процессы мышления;

3) при формировании навыка чтения важно включать дидактические игры в разные этапы занятий. В начале занятия этот прием способствует организации и заинтересованности детей. В середине занятия дидактическая игра должна решать задачу усвоения темы, либо быть вспомогательным элементом. В заключительной части занятия игра может носить поисковый характер;

4) чтобы добиться успехов в овладении навыков чтения необходимо правильно организовать систему упражнений, которая должна быть направлена на развитие и закрепление нужных навыков при формировании навыка чтения. Важно, чтобы упражнения обеспечивали достаточную повторяемость;

5) при отборе текстов важно учитывать познавательные особенности младших школьников с общим недоразвитием речи, они должны соответствовать языковому и речевому опыту детей;

6) рекомендуется на уроках чтения и во внеурочное время применять дидактические игры следующих типов. Для формирования навыка правильного чтения – «Заколдованные слова» (внимательно посмотри на буквы и составь из них слова: Жино (ножи), чйниак (чайник), илвки (вилки), смоваар (самовар), вниорагд (виноград), блюдац (блюдца)). Для формирования осознанного чтения – «Замени выражение одним словом» (прочитай выражение и подумай, каким словом (словосочетанием) его можно заменить: в час по чайной ложке – медленно; рукой подать – близко; повесить нос – огорчиться и др.). Для форми-

рования беглого чтения – «Найди слово» (из столбика слов найди слово, которое я тебе скажу: вода, песок, сказка, яблоня, стол). Для формирования выразительного чтения – «Вьюга» (покажи голосом, как воет вьюга, сначала тихо, потом громко и снова тихо) и др.

Таким образом, можно утверждать, что целенаправленная, систематическая работа по формированию навыков чтения у обучающихся с речевыми нарушениями, охватывающая и логопедические занятия, и уроки, и режимные моменты во внеурочное время, будет эффективной и обеспечит условия не только для дальнейшего обучения таких детей в школе, но и для решения коррекционно-развивающих задач в условиях центра социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов.

Список использованных источников

1. Алмазова, А. А. Выявление факторов риска возникновения нарушений письма и чтения: технологический и прогностический аспекты / А А. Алмазова, Г. В. Бабина, Е. Д. Бабина, М. М. Любимова, Н. В. Рябова, Т. А. Соловьева. – Текст : непосредственный // Интеграция образования. – 2018. – Том 22. – № 1. – С. 151–-163.

2. Алмазова, А. А. Содержательно-организационные аспекты пропедевтики трудностей усвоения письма и чтения у детей с нарушениями речи / А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, М. М. Любимова, Т. А. Соловьева. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2017. – № 4 (48). – С. 6–21.

3. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева ; под редакциией Н. В. Серебряковой. – Санкт-Петербург : Каро, 2019. – 256 с. – ISBN 978-5-9925-1346-2. – Текст : непосредственный.

4. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учебное пособие / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 9-е издание, стереотипное. – Москва : Академия, 2015. – 664 с. – ISBN 978-5-4468-1779-5. – Текст : непосредственный.

5. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи : учебное пособие / А. А. Алмазова, В. И. Селиверстов. – Москва : Владос, 2010. – 376 с. – ISBN 978-5-691-01714-8. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 376.37
ББК 74.3

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СО ШКОЛЬНИКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ, НА ОСНОВНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

АЛМАЗОВА АННА АЛЕКСЕЕВНА
доктор педагогических наук, зав. кафедрой логопедии,
директор Института детства
Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Россия
aa.almazova@mpgu.su

АННОТАЦИЯ: в статье представлена характеристика особых образовательных потребностей школьников с тяжелыми нарушениями речи, обучающихся на основной ступени. Раскрываются основные направления коррекционно-образовательной работы, обеспечивающие освоение этой категорией детей образовательной программы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нарушения речи, особые образовательные потребности, адаптированная образовательная программа, логопедическая работа, развитие речи

CURRENT DIRECTIONS OF CORRECTIONAL AND EDUCATIONAL WORK WITH SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AT THE BASIC STAGE OF EDUCATION

ALMAZOVA ANNA ALEKSEEVNA
doctor of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Speech Therapy,
Director of the Institute of Childhood
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

ABSTRACT: the article presents the characteristics of the special educational needs of schoolchildren with severe speech disorders studying at the basic level. The main directions of correctional and educational work that ensure the development of this category of children of the educational program are revealed.

KEY WORDS: speech disorders, special educational needs, adapted educational program, speech therapy, speech development

Нарушения устной и письменной речи у обучающихся, выраженные в различной степени тяжести, определяют необходимость поиска специальных условий, методов, организационных решений для осуществления образовательного процесса вне зависимости от ступени обучения. Использование образовательных программ и технологий, рассчитанных на детей с нормотипичным речевым развитием, в такой ситуации становится нецелесообразным [3].

На основной ступени обучения к тяжелым нарушениям речи следует отнести: общее недоразвитие речи, как правило, осложненное органическим поражением центральной нервной системы, характеризующееся устойчивостью проявлений; нарушения чтения и письма, по сути, представляющие собой проявление общего недоразвития речи; различные формы дисграфии и дислексии неречевого генеза, в том числе и при нормотипичном развитии устной речи; тяжелые формы заикания; распад речи (афазия); приобретенные в результате заболеваний, внешнего воздействия и других причин выраженные расстройства артикуляции (дизартрия, механическая дислалия), а также частичная или полная потеря голоса (дисфония, афония).

К моменту перехода на основную ступень обучения у учащихся, имеющих тяжелые нарушения речи и включенных в коррекционную работу, обычно отмечается более слабая степень выраженности речевого недоразвития, определенная стадия его компенсации, выравнивание состояния различных компонентов языковой системы. Однако по-прежнему может быть обнаружена дефицитарность в совокупности или по отдельности основных параметров, характеризующих языковую личность обучающихся (освоение языковых средств,

сформированность речевой деятельности, языковой и метаязыковой способности, развитие мотивационных и рефлективных компонентов коммуникации) [2].

Различная степень выраженности этих нарушений в значительной мере определяет возможности и ресурсы коррекционного воздействия и влияет на определение образовательного маршрута обучающегося.

Особые образовательные потребности рассматриваемой категории обучающихся на основной ступени обучения определяются, исходя из оценки их речевых и психофизических и возможностей и целевых ориентиров процессов обучения, воспитания, развития [1].

К таким потребностям относятся:

– формирование полноценной речемыслительной деятельности, вербальных и невербальных психических процессов, словесно-логического мышления, предпосылок освоения предметных результатов;

– индивидуализация коррекционно-образовательного воздействия в зависимости от степени выраженности и резистентности нарушения, его этиологии, характера и структуры;

– расширение практики коммуникации, формирование и развитие коммуникативной деятельности, ее мотивационных, регуляторных и рефлексивных компонентов;

– обеспечение персонализированного подхода к оценке предметных достижений, рациональное сочетание требований к качеству устных и письменных высказываний.

Преодоление имеющихся дефицитов и удовлетворение особых образовательных потребностей школьников с нарушениями речи осуществляется с опорой на системный подход, что предполагает:

– пропедевтическую направленность коррекционного воздействия, формирование предпосылок овладения образовательным конетентом с учетом взаимосвязи перцептивных, речевых и интеллектуальных базовых компонентов;

– обеспечение включения коррекционных компонентов в во все содержательные блоки образовательной программы, что предполагает постоянное воздействие на процесс речеязыкового и коммуникативного развития обучающихся;

– интегративную целевую направленность процесса развития речи и коммуникации.

С учетом этого в системе школьного обучения реализуются три основных направления, обеспечивающие возможность успешного освоения образовательной программы школьниками с тяжелыми нарушениями речи:

1) проведение всех уроков с использованием специальных методов и приемов, направленных на восполнение пробелов в формировании полноценной речевой деятельности и пропедевтику возможных трудностей;

2) организация и проведение целенаправленной логопедической работы;

3) организация и соблюдение речевого режима.

Реализация первого направления требует выполнения ряда условий, а именно:

– координация возможностей усвоения школьниками с нарушениями речи программного содержания по учебным предметам (литература, русский язык, математика и др.) и их особых образовательных потребностей;

– включение необходимых элементов коррекционного воздействия, направленных на восполнение имеющегося речеязыкового дефицита и обогащение речевого опыта обучающихся в разных формах речевой деятельности, в программы учебных дисциплин (курсов);

– обязательное осуществление на уроках и во всех видах занятий целенаправленной, систематической, вариативной работы над самостоятельной речью обучающихся, ориентированной на нормализацию их речевой деятельности и формирование готовности к овладению школьными навыками и умениями;

– предметные результаты требуют уточнения, а в ряде случаев ограничения (например, в отношении изучения иностранного языка);

– метапредметные результаты ориентированы на коммуникативную деятельность, что предполагает целенаправленное формирование текстовой компетенции.

Коррекционная работа с обучающимися, имеющими тяжелые нарушения речи, на основной ступени включает в себя индивидуальные и (или) групповые логопедические занятия. Эта работа ориентирована на развитие базовых речемыслительных процессов, становление в целом языковой личности обучающихся и отдельных ее компонентов (нормализация речевой деятельности, развитие метаязыковой способности и др.), а также совершенствование социальной и учебной коммуникации и адаптации к образовательной среде.

Отдельно следует отметить предложение разработчиков проекта Примерной адаптированной основной образовательной программы основного общего образования обучающихся с ТНР (вариант 5.2.) о включении в учебный план обязательного предмета «Развитие речи» в связи с необходимостью восполнения пробелов в речеязыковом развитии обучающихся [5]. В содержании программы данного курса выделено четыре направления работы: Работа над словом, Работа над словосочетание и предложением, Работа над текстом, Виды речевой деятельности и культура речи. Изучение предмета «Развитие речи» имеет практическую направленность, не предполагает освоение большого массива теоретических знаний и ориентировано на развитие функциональной грамотности как интегративного умения человека читать, понимать тексты, использовать информацию текстов разных форматов, оценивать ее, размышлять о ней, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, проявлять социальную активность [4].

Отдельным направлением является организация и соблюдение речевого режима, что предусматривает создание индивидуализированной коммуникативно ориентированной среды, целенаправленную организацию текущей коррекционной работы в процессе любой деятельности обучающихся [6].

Обязательные компоненты речевого режима:

– создание условий для речевой коммуникации обучающихся с окружающими в школе, а также, по возможности, вне школы;

– образцовая речь окружающих (педагогов, сотрудников школы и др.);

– целенаправленное создание ситуаций необходимости речевой коммуникации, обеспечение речевого тренинга, стимуляция потребности в правильной речи, в ее совершенствовании (в том числе за счет осознания своих недостатков);

– активизация в учебной и внеучебной работе изученного речеязыкового (лексика, грамматические формы и конструкции, модели текстов и т. д.);

– постоянный, унифицированный, тактичный контроль, поддерживающий качество устной и письменной речи, обеспечивающий нормализацию поведения детей, оказание им необходимой помощи со стороны педагогов (речевые образцы, коммуникативная помощь и т. д.);

– индивидуализация заданий, требующих оречевления, с учетом структуры, характера, степени выраженности нарушений устной и (или) письменной речи, коммуникативных навыков, а также в соответствии с пройденным программным материалом;

– развитие сознательного использования языковых средств в вариативных коммуникативных ситуациях, в ходе осуществления социальных контактов с окружающими;

– обеспечение обучающемуся успеха в различных видах учебной и внеучебной деятельности, при включении в разные коммуникативные ситуации, предупреждение коммуникативного негативизма, отрицательного отношения к ситуации школьного обучения в целом, повышение учебной мотивации.

Эффективность коррекционно-образовательной работы в значительной степени зависит от успешности взаимодействия учителей-логопедов, учителей-предметников, других педагогов и специалистов, работающих с обучающимся, а также от готовности и заинтересованности родителей в создании благоприятной речевой среды дома.

Список использованных источников

1. Алмазова, А. А. Актуальные вопросы разработки адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на этапе основного общего образования / А. А. Алмазова, О. Е. Грибова, Г. П. Матюхова. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 8. – С. 18–25.

2. Алмазова, А. А. Возможности реализации антропоцентрического подхода к освоению языка в современной логопедии / А. А. Алмазова. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2019. – № 1. – С. 78–83.

3. Алмазова, А. А. Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : монография / А. А. Алмазова, Е. Э. Артемова, Г. В. Бабина [и др.]. – Москва : Спутник+, 2014. – 215 с. – Текст : непосредственный.

4. Алмазова, А. А. Методические аспекты включения дисциплины «Развитие речи» в адаптированную образовательную программу основной ступени обучения (вариант 5.2) / А. А. Алмазова, О. Е. Грибова. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2020. – № 8. – С. 9–16.

5. Проекты примерных адаптированных основных образовательных программ основного общего образования обучающихся с ОВЗ. – URL: https://ikp-rao.ru/frc-ovz/ (дата обращения: 01.03.2022). – Текст : электронный.

6. Современные подходы к коррекционно-образовательному процессу в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / составитель и научный редактор О. Е. Грибова. – Москва : Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки, 2003. – 126 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 373
ББК 74.2

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В РАБОТЕ С ПОКОЛЕНИЯМИ «ЗЕТ» И «АЛЬФА»

АНДРЮНИНА АННА СЕРГЕЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры педагогики и психологии детства
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия
АНАННАС@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: статья посвящена изучение двух поколений, которые находятся в современной системе образования, а именно «Зет» и «Альфа». В тексте описаны их основные характеристики и отличительные черты. Особое внимание уделено специфике работы с ними в педагогическом процессе. На основе изученных характеристик обозначена необходимость использования при работе с этими поколениями интерактивных методов обучения.
КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интерактивное обучение, поколение Z, поколение А, педагогическое взаимодействие, методы обучения

ABOUT THE USE OF INTERACTIVE LEARNING METHODS IN WORKING WITH THE «Z» AND «A» GENERATIONS

ANDRYUNINA ANNA SERGEEVNA
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia

ABSTRACT: the article is devoted to the study of two generations that are in the modern education system, namely «Z» and «A». The text describes their main characteristics and distinctive features. Special attention is paid to the specifics of working with them in the pedagogical process. Based on the studied characteristics, the necessity of using interactive teaching methods when working with these generations is indicated.
KEY WORDS: interactive learning, generation Z, generation A, pedagogical interaction, teaching methods

Современная система образования озабочена поиском новых форм и методов работы, которые могли бы стать эффективными способами для современных обучающихся. Большинство педагогов-стажистов отмечают, что со-

временные ученики достаточно сильно отличаются от поколения их родителей. При этом подобные изменения связаны не только с процессом получения образования, но и с тем, как современные дети воспринимают окружающий мир, какие используют доминирующие источники информации. В связи сегодня важно искать и использовать те методы обучения, которые будут эффективны для обучающихся. Подбор этих методов должен учитывать различные факторы, к которым в том числе относится и то поколение, к которому относятся обучающиеся.

В последнее десятилетие все больший интерес в кругах различных исследователей вызывает теория поколений. Эта теория пользуется популярностью в теории управлении персоналом, маркетинге, а также в педагогике. Ее основная идея связана с тем, что в истории человечества одни поколения сменяют другие. Исторически данная теория появилась в конце 19 – начале 20 века, и связана с такими авторами как Дж. Вико, Д. Дидро, К. Маркса, К. Манхейма. В конце 20 века теория поколений нашла новое прочтение в трудах Р. Земке, Н. Хоула, У. Штрауса и др. Хоул и Штраус предположили, что примерно каждые 25 лет возникает новое поколение.

Центральным понятием для данной теории является «поколение», которое Р. Земке трактует как поколение – это группа людей, рожденных в один период времени, объединенных ключевым опытом и определяемых общими вкусами и отношениями, экономическими, социальными, социологическими и демографическими взглядами [1]. В исследовании Т. И. Шнуренко указаны типологические признаки, отличающие одно поколений от других, а именно общность ряда показателей, таких как:

– хронологический период, который обусловлен тем историческим отрезком времени, в течение которого проходит жизнь и взаимодействие конкретного поколение;

– существующие социальные условия, влияющие на процесс формирования и жизненного опыта;

– решаемые задачи, которые обусловлены существующим в обществе набором социальных ролей и функций;

– поколенческое сознания, выраженного через общие ценности и ценностные ориентации;

– приобщающие возрастные социально-психологические черты [7].

Именно последним двум пунктам в современной педагогике и психологии уделяют особое внимание, так как они непосредственно связаны с теми формами и методами обучения, которые должны использоваться в образовательном процессе, а также с теми идеалами, которые необходимо выстраивать в процессе воспитания.

Стоит отметить, что в современных исследованиях существуют некоторые разночтения относительно названий поколений и тех периодов, которые они характеризуют. Исследователи до сих пор по-разному определяют и определяют поколенные группы, могут разбивать одну группу на более мелкие, демонстрируя их отличие в ряде характеристик, например, выделяют поздние-, средние-, ранние-беби-бумеры (поколение Х), которые при большинстве схо-

жих характеристик имеют разное отношение к высшему образованию. Как отмечает Б. В. Черников, отсутствует единство даже в вопросе того, связаны ли различия в ценностных ориентациях у людей с возрастом, либо с поколенной группой, либо с комбинацией того и другого [6]. Большинство исследователей придерживаются точки зрения, что на данный момент большинство обучающихся относятся к поколению «Z» («Зет»), однако последние публикации в этой области добавляют в эту систему координат еще одно новое поколение – А («Альфа»), которые сейчас посещают дошкольные образовательные учреждения и начальные школы. Обычно цикл включал в себя 20 лет, однако из-за роста темпов прогресса период рождения поколения Зет сократилось вдвое. В целом, в данной статье будем придерживаться следующих наименований поколений:

– поколение X (годы рождения: 1963–1984 гг.);
– поколение Y (годы рождения: 1984–2000 гг.);
– поколение Z (годы рождения: 2000–2010 гг.);
– поколение A (рожденные после 2010 г.)

Таким образом, современные учителя сталкиваются сразу с двумя поколениями («Зет» и «Альфа»), причем эффективное выстраивание работы с ними требует учитывать их специфику. В связи с этим более подробно остановимся именно на этих двух поколениях, изучив их ценности, специфические черты, а также способы выстраивания с ними взаимодействия в образовательном процессе.

Поколение «Зет» сегодня учится в школах, колледжах, вузах, составляя большинство современных обучающихся. В отличие от предыдущих поколений, они с самого детства окружены современными технологиями, а также их можно назвать «детьми Интернета». В отличие от поколений своих родителей, они проводят свое детство не на улице, играя в «Чай-чай, выручай», «Казаки-разбойники» и т. д., а с гаджетами в руках. Даже если дети оказываются на улице, то их игры представляют собой попытки адаптации компьютерных игр для совместного времяпрепровождения (так, ребята убегают от «Бабки Гренни» из одноименной игры-хоррора или ищут «предателя», беря роли из «Амонг Ас», что не всегда является успешным и оправданным). Кроме того, их мышление достаточно конкретно, им трудно понять, зачем заменять деньги листочками с дерева, если можно использовать специально напечатанные для этого материалы.

Анализируя поколение «Зет», ученые отмечают наличие у них так называемое клиповое мышление. Именно на этом типе мышления построена популярная сегодня платформа TikTok, которая использует короткие яркие образы, возможность переключения без какой-то четкой последовательности и необходимости сосредотачиваться на чем-то одном. В итоге, в обычной школе с их традиционными уроками представителям поколения «Зет» достаточно трудно учиться, так как школьная программа построена на планомерном и последовательном изучении материала.

Кроме того, представители поколения «Зет» хотят слышать не абстрактные задачи, а четкие и конкретные, понимать, зачем они решают задачи «с по-

ездами, которые едут навстречу» и т. д., а не слепо выполнять задания. Также каждое действие должно иметь немедленное вознаграждение (как в компьютерной или мобильной игре, где за прохождение уровня получаешь специальные монетки). В связи с этим эффективна для «зетов» балльно-рейтинговая система.

Представители поколения «Зет» не любят работать на будущий результат, им нужна мотивация для каждого выполняемого задания.

Достаточно близки к поколению «Зет», но имеют ряд отличий представители поколения «Альфа», идея существования которого была выдвинута М. МакКриндлом. 2010 г., как момент возникновения «Альфа», был назван МакКриндлом неслучайно, а обусловлен появлением iPad и созданием Instagram, которые существенным образом повлияли на течение жизни всего мира. Под влиянием этих вещей оказались и дети. Представители поколения «Альфа» с самого рождения окружены экранами, при этом активно с ними взаимодействуют еще с периода раннего детства. В этом они похоже на поколение Зет, однако их проникновение в это среду является еще более глубоким и всесторонним. Л. Ю. Мирошникова и Е. С. Бразнец описывают основные черты этого поколения: постоянное использование ими возможностей искусственного интеллекта, технологичность как главный критерий оценки окружающего мира, актуализация нравственных ценностей, высокая степень эрудиции, тяга к свободе при осуществлении выбора, а также постоянное стремление к повышению своей образованности [5]. Однако эти дети воспринимают образование не как самоцель, а просто как еще одну возможность потребления разнообразного контента, который представляет им мир (обычно цифровой). Согласно исследованиям американских ученых, дети поколения «Альфа» способны научиться читать уже к трем годам в массовом порядке, так как это позволяет увеличить число потребляемой информации (из игр на мобильных устройствах, мультфильмов, публикаций блоггеров, включая детских инфлюенсеров и т. д.)

Исходя из всего этого часть исследователей считает, что дети этого поколения будут активными двигателями прогресса (в первую очередь технического). Кроме потребления контента они также будут создавать и свой.

Достаточно подробно поколение «Альфа» изучает О. Ю. Кайзер, отмечая, что оно является «вызовом классической / современной педагогике», так как «их однозначно не искусственный интеллект ни на что не похож и не подлежит сравнению» [3, с. 853]. Кайзер называет достаточно важную проблему, которая может возникнуть у этих детей в процессе школьного обучения. Поколение «Альфа» потребляет только тот контент, который им действительно интересен. Если же представляемая им информация не интересна, то они всеми силами будут ее избегать. То есть если этим ученикам не важен какой-то учебный курс, то они и не будут прилагать усилия в его освоении. В школе эти дети будут изучать действительно интересующие их предметы. Они будут не такими, как хотят родители или кто-то другой. Поэтому предполагается, что Альфам не потребуется высшее образование, и они не станут к нему стремиться.

О. Ю. Кайзер на основе информации о специфике данных поколений отмечает навыки и умения, которыми должны обладать современные педагоги для эффективного взаимодействия с ними:

– выстраивать педагогическое взаимодействие, а не воздействие;
– владеть навыками ненасильственного общения;
– уметь интегрировать знания из различных дисциплин;
– учитывать в образовательном процессе ценности обучающихся;
– выделять их сильные стороны обучающихся;
– не ругать за ошибки, но хвалить за способность их видеть,
– критически оценивать себя [3].

Достаточно большое количество исследователей (работы Т. С. Анфисировой, Е. Р. Галиевой, Г. М. Клочковой, А. А. Родиной, Э. В. Плучевской, и др.) для работы с обучающимися из поколений «Зет» и «Альфа» предлагают создавать специальные приложения, использовать социальные сети и т. д. С одной стороны, этот подход оправдан, так как опирается на тот источник информации, который чаще всего используют представители этого поколения. Однако с другой, говоря и о поколении «Альфа», и о поколении «Зет», можно сказать, что их детство гораздо более зациклено на самом ребенке, чем у предыдущих поколений. Эти дети с детства не являются «командными» игроками, их социальные контакты оказываются ограничены, что в итоге затрудняет процесс социализации, а в перспективе может создать трудности при работе, когда они вырастут. А также могут возникнуть определенные трудности при контакте с представителями других поколений (так, об этой проблеме указывает Т. В. Шуклина [8]).

Таким образом, необходимо использование таких форм и методов обучения, которые, с одной стороны, были бы интересны детям (в ином случае представители этих поколений не будут заинтересованы в представляемом их контенте), а с другой стороны, основывалось бы на взаимодействии, контактах между обучающимися, что развивало бы их коммуникативные качества, способствовало росту социальных связей и т. д. Анализ существующей литературы по теме показал, что данным критериям в большей степени соответствуют интерактивные методы обучения. Кроме того, данные методы в полной мере соответствуют тем рекомендациям, которые О. Ю. Кайзер представляет для педагогов, работающих с поколениями «Зет» и «Альфа».

В исследованиях Е. В. Коротаевой интерактивные методы обучения определяются как форма организации обучения, основанная на межличностных взаимодействиях субъектов, являющейся при этой направленной на обеспечение их само- и взаимоактивности в решении учебно-познавательных, коммуникативно-развивающих и социально-ориентационных задач [4].

Н. В. Дударева и Т. А. Унегова отмечают, что использование интерактивных методов обучения создает возможности не только для получения учебной информации, но и для развития коммуникативных умений: умение выслушивать мнение другого студента или преподавателя, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, вырабатывать совместное решение [2]. Значительны и воспитательные возможности интерактивных форм

работы. Они способствуют установлению эмоциональных контактов между обучающимися, приучают работать в команде, снимают нервную, помогая испытать чувство защищенности, взаимопонимания и собственной успешности.

Однако чтобы обучение стало интерактивным, необходимо включить в процесс всех обучающихся без исключения. Каждый обучающийся должен внести свой особый индивидуальный вклад, так как в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Ученик не может просто погрузиться в свой мир гаджетов. Поэтому роль педагога, который должен выполнять роль организатора и координатора, также остается достаточно важной.

Интерактивные методы обучения требуют постоянной активности и демонстрации реакции в процессе обучения, что полностью соответствует поведению обучающихся в социальных сетях и различных играх. Ученики не выступают в качестве пассивного объекта образовательного процесса, что является обычным для традиционного обучения. При этом проявляемая активность нацелена на образовательный результат, но не является однообразной, что подходит для представителей поколений Z и A, которым свойственно клиповое мышление.

В целом для обучающихся поколений «Зет» и «Альфа» можно использовать весь «арсенал» интерактивных методов обучения. Особый интерес у учеников будут вызывать игровые интерактивные методы, так как современные гаджеты часто обращаются к различным способам геймификации окружающего пространства. Кроме того, именно играм (казуальными, стратегиями, РПГ и т. д.) на разных носителях чаще всего посвящают свое свободное время современные обучающиеся. Задача же педагога заключается в том, чтобы показать, что играть можно и вне онлайна, «в реальности», получая при этом знания и удовольствие. Так, можно предлагать обучающимся деловые игры. В рамках деловых игр выделяют дидактические и управленческие игры, ролевые игры, проблемно-ориентированные, организационно-деятельностные игры и др. Использование деловых игр в педагогическом процессе позволяет овладевать обучающимися умением творчески осмысливать знания, полученные при изучении той или иной дисциплины и применять их в различных ситуациях. Для поколений «Зет» и «Альфа» деловые игры обучают также принимать условные правила игры, редактировать их при необходимости (а не следовать за логикой, которую заложил геймдизайнер), использовать различные заменители и т. д.

Эффективно использование для учеников этих поколений различных видов дискуссий. В отличие от онлайн общения, дискуссия «в реальности» требует от ее участников смотреть друг другу в глаза, лишает анонимности (а также вседозволенности). При этом требует четко формулировать свою позицию и не дает «отключиться» от дискуссии, если не нравится ее развитие.

Интерес у представителей этих поколений также будут вызывать различные кейс-технологии. В отличие от большинства других способов обучения, кейсы имеют прямую практическую направленность, то есть своим существованием объясняют, зачем это надо изучать, а также какую пользу можно получить из этого знания, что особенно важно для представителей поколений «Зет» и «Альфа».

Эффективно при работе с такими детьми использование тренингов. Сама идея тренингов связана с представлением множества небольших и разнообразных заданий, решение которых требует быстроты и вариативности мышления. Для обладателей клипового мышления подобный формат заданий достаточно близок, однако необходимость периодически «выходить за пределы» будет способствовать их всестороннему развитию.

Использование интерактивных методов обучения позволяет ученикам осваивать необходимые знания в интересной для них форм, что во многом будет решать проблему того, что если представители поколений «Зет» и «Альфа» в чем-то не заинтересованы, то они будут это изучать. Кроме того, использование интерактивных методов обучения способствует развитию коммуникативных качеств обучающихся, способствуют развитию их творческих качеств (выходу «за пределы» определенные создателями игр или приложений). В итоге, это создает больше возможностей для самих обучающихся, делая их действительно «двигателями прогресса».

Список использованных источников

1. Zemke, R. Generations at work: Managing the clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in your workplace / R. Zemke, C. Raines, B. Filipczak. – New York : AMACOM Books. – 1999. – 188 p. – Текст : непосредственный.

2. Дударева, Н. В. Методические аспекты использования метода «case study» при обучении математике в средней школе / Н. В. Дударева, Т. А. Унегова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 242–246.

3. Кайзер, О. Ю. Дети поколения альфа как новый вызов классической / современной педагогике / О. Ю. Кайзер. – Текст : непосредственный // Вопросы устойчивого развития общества. – 2021. – № 6. – С. 850–857.

4. Коротаева, Е. В. Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики / Е. В. Коротаева, А. С. Андрюнина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 26–33.

5. Мирошникова Л. Ю., Развитие гибких навыков как способ обучения представителей поколения «альфа» / Л. Ю. Мирошникова, Е. С. Бразнец. – Текст : непосредственный // The Scientific Heritage. – 2021. – № 65–4. – С. 26–29.

6. Черников, Б. В. Историческая ретроспектива и современные проблемы теории поколений / Б. В. Черников. – Текст : непосредственный // The International Scientific and Practical Congress of Economists and Lawyers «Science engineeering and economic paradigm of modern society». – 2014. – С. 137–142.

7. Шнуренко, Т. И. Прикладные аспекты теории поколений в работе с персоналом / Т. И. Шнуренко. – Текст : непосредственный // Социально-экономические науки и гуманитарные исследования. – 2014. – № 3. – С. 87–90.

8. Шуклина, Т. В. Особенности детей поколения z в контексте теории поколений / Т. В. Шуклина. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития дошкольного образования : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 110-летию Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, Нижний Новгород, 20 апреля 2021 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2021. – С. 375–377.

К содержанию

УДК 376: 616.896(045)
ББК 74.3

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

АРХИПОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
arhipova.swetlana2011@yandex.ru

АРАЦКОВА АНАСТАСИЯ ДМИТРИЕВНА
студент направления подготовки
Специальное (дефектологическое) образование
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
arackovaasa@gmail.com

АННОТАЦИЯ: в статье обсуждаются вопросы совершенствования процесса формирования коммуникативной деятельности у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Авторами анализируются результаты исследования коммуникативной деятельности у данной категории детей, описываются организационно-содержательные аспекты коррекционной работы по их обучению альтернативной коммуникации с применением карточек PECS, а также анализируется их воздействие на уровень сформированности коммуникативной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативная деятельность, формирование коммуникативной деятельности, расстройства аутистического спектра, дошкольники с расстройствами аутистического спектра

FORMATION OF COMMUNICATIVE ACTIVITY IN PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

ARKHIPOVA SVETLANA VLADIMIROVNA
candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Department of Special pedagogics and medical fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ARATSKOVA ANASTASIA DMITRIEVNA
student of the field of training Special (defectological) education
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article is devoted to improving the process of formation of communicative activity in preschoolers with autism spectrum disorders. The authors analyze the results of the study of communicative activity in this category of children, describe the organizational and substantive

aspects of correctional work on their training in alternative communication using PECS cards, and also analyze their impact on the level of formation of communicative activity.

KEY WORDS: communicative activity; formation of communicative activity; autism spectrum disorders; preschoolers with autism spectrum disorders

Расстройства аутистического спектра (РАС) входят в спектр психологических состояний, характеризующихся особенностями в социальном взаимодействии, поведении и коммуникации, а также в резко ограниченных интересах и видах деятельности по отношению к окружению [2].

В работах Е. Р. Баенской, М. М. Либлинг, О. С. Никольской, В. А. Хаустова подробно рассматриваются характеристики данного нарушения, выделяются основные проявления. Среди них характерными признаками являются: экстремальное одиночество ребенка; отсутствие коммуникативной деятельности с окружающими (снижение вербальных и невербальных навыков); частые стереотипии, возникающие для сохранения окружающих устоев; аутоагрессии, нарушения поведенческой сферы; гиперчувствительность или гипочувствительность сенсорной сферы; раннее проявление нарушений во всех компонентах жизнедеятельности [3; 7].

Ю. Б. Барыльник, Е. А. Петелева, Н. В. Филиппова в своей статье, ссылаясь на В. Е. Кагана, описывают аутистические расстройства в основном как нарушение коммуникативной деятельности с отсутствием развития предпосылок общения [6].

Под коммуникативной деятельностью понимают деятельность, направленную на другого человека, своего партнера по общению. Это прежде всего двусторонний процесс познания и оценивания себя и собеседника [4].

Ю. Б. Барыльник, Е. А. Петелева, Н. В. Филиппова в своей работе, опираясь на исследования В. Е. Кагана, характеризуют коммуникативные нарушения у детей с РАС как: невозможность понимания получаемой информации; трудности в использовании средств невербальной коммуникации; неадекватность в восприятии поведенческих реакций и неумение подстраиваться под них [6].

Характерными особенностями речевого развития у детей с РАС являются: мутизм (отсутствие ответной и спонтанной речи), эхолалия (воспроизведение услышанного многократно спустя некоторый промежуток времени), штампы (заученные или раннее услышанные фразы), неумение организовать диалог, неверное употребление личных местоимений [1; 3].

Исходя из теоретического анализа исследований, посвященных психолого-педагогическим особенностям детей с РАС (Ф. Аппе, Е. Р. Баенская, К. Гилберт, Е. Л. Григоренко, В. Е. Каган, М. М. Либлинг, О. С. Никольская, Н. В. Филиппова, В. А. Хаустов), можно заключить, что большинство детей с РАС владеет низким уровнем сформированности коммуникативной деятельности, а в некоторых случаях коммуникация отсутствует совсем. Вся совокупность нарушений грамматической, лексической и семантической сторон речи у дошкольников с РАС влечет за собой сложности в коррекции и формировании у них коммуникативной деятельности. Прежде всего это имеет отношение к

безречевым детям с РАС, которые требуют включения в процесс коррекции коммуникативной деятельности методов альтернативной коммуникации.

Под альтернативной коммуникацией понимают способы коммуникации, которые частично или полностью заменяют собственную речь говорящего, используемые теми, чья коммуникация резко ограничена или вовсе отсутствует [5]. К методам альтернативной коммуникации относят комплексную языковую программу Макатон, PIC, языковую систему Блисс-символика, Леб систему, коммуникативную систему «PECS» и др.). При выборе метода обучения альтернативной коммуникации необходимо учитывать следующие факторы: уровень понимания получаемой информации от окружающих; развитие общей и мелкой моторики; уровень развития активного словаря (употребление понятий в собственной речи).

При разработке содержания коррекционно-педагогической работы с ребенком с РАС необходимо учитывать его актуальный уровень сформированности коммуникативной деятельности.

С этой целью на базе МДОУ «Детский сад № 91 компенсирующего вида» г. о. Саранск Республики Мордовия было проведено обследование 20 дошкольников старшей группы с заключением ПМПК «Расстройство аутистического спектра, интеллектуальные нарушения».

Исследование осуществлялось по методикам А. М. Кузнецовой, Р. И. Лалаевой, В. П. Морозова, Е. А. Сергиенко, А. М. Щетининой, Д. А. Щукиной. Также в исследовании участие принимали родители дошкольников с РАС, педагоги.

Оценка выполнения диагностических заданий происходила по уровням сформированности коммуникативной деятельности:

– низкий уровень – коммуникативная деятельность не сформирована, ребенок не применяет вербальную и невербальную сторону речи;

– средний уровень – коммуникативная деятельность сформирована частично, проявляется в определенных вербальных ситуациях;

– высокий уровень – коммуникативная деятельность сформирована, имеются нарушения в установлении контакта и сторон речи (лексической, грамматической и др.).

По качеству выполнения всех диагностических заданий все испытуемые с РАС были объединены в три группы.

Группа «А» (30,0 %) – дети, имеющие низкий уровень сформированности коммуникативной деятельности. Они полностью отторгают внешний мир, не пользуются речью, не используют жесты, мимику, изобразительные движения.

Группа «В» (55,0 %) – дошкольники, продемонстрировавшие средний уровень сформированности коммуникативной деятельности. Они имеют фразовую речь, чаще обращенную «в никуда», менее ранимы при попытках контактирования, наиболее эмоциональны, чем дошкольники с низким уровнем, но не испытывают эмпатические чувства. Их речь чаще монотонна, выявлены эхолалии.

Группа «С» (15,0 %) – обучающиеся, у которых диагностирован высокий уровень. Они активно пользуются речью, могут произносить развернутые фра-

зы, но остаются аутистические признаки (сверхзахваченность стереотипиями, агрессия, частичная отрешенность от внешнего мира и нежелание вступать в контакт со сверстниками).

Результаты проведенной диагностики подтвердили необходимость включения в процесс формирования коммуникативной деятельности у дошкольников с РАС методов альтернативной коммуникации.

Для реализации экспериментального обучения нами были выбраны карточки PECS (Picture Exchange Communication System). Наш выбор объясняется тем, что данная коммуникативная система достаточно успешно используется невербальными людьми и теми, чья речь состоит главным образом из эхолалий, но также может быть эффективной и в работе с лицами с нечленораздельной речью или с очень ограниченным набором значимых слов и жестов. PECS – система, которая позволяет «говорить» при помощи карточек. В основе общения заложен обмен карточками, которые демонстрируют и рассказывают о желаниях ребенка [5].

Экспериментальная работа началась с подготовительного этапа, включающего просветительскую работу с родителями дошкольников с РАС и педагогическим коллективом. Родителей и педагогов проинформировали о предстоящем обучении детей, охарактеризовали стратегию PECS, дали методические рекомендации по работе с детьми в условиях домашнего обучения и групповых занятий. Для педагогов был проведен мастер-класс с демонстрацией приемов работы с карточками PECS, и организована беседа по обсуждению оптимального количества коррекционных занятий, их длительности и объема учебной информации с учетом индивидуальных и типологических особенностей детей с РАС. Параллельно велась работа по подготовке детей к предстоящему обучению. Поскольку многим из них очень тяжело вступать в эмоциональный и физический контакт с незнакомыми людьми, знакомство проходило в привычной для детей обстановке с постепенным подключением к совместной деятельности.

Непосредственное формирование коммуникативной деятельности дошкольников с РАС посредством их обучения альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS осуществлялось в ходе основного этапа реализации экспериментальной работы. Включение карточек PECS повседневную коммуникацию детей, обучение пользованию ими осуществлялось в определенной последовательности. Знакомство с ними начиналось с простого – использования карточек с изображением любимого предмета, дабы произвести соотношение картинка – реальный объект. Далее шло их внедрение в процесс обращения к родителям / педагогу в специально смоделированных ситуациях. Например, любимое лакомство ребенка или игрушку убирали со стола, тем самым вызывали реакцию для обращения с просьбой, чтобы вернуть предмет на место. Затем приступали к употреблению в ответной речи существительных по лексическим темам (например, «Тело», «Продукты») с глаголами, путем введения карточек с изображением действий с предметами («гулять», «играть», «спать», «умываться» и др.). Длительное время отводилось составлению предложений по уже знакомым карточкам для формулировки своих желаний и потребностей. Пре-

одолев трудности в составлении простых предложных конструкций, переходили к наиболее сложным – развернутым ответам на вопросы, с использованием качественных характеристик предмета (например, «яблоко – зеленое»). На последней ступени обучения дошкольников учили с помощью карточек классификации предметов.

На завершающем этапе проводилось контрольное обследование коммуникативной деятельности дошкольников с РАС с целью выявления эффективности проведенного экспериментального обучения. Повторное обследование проходило по тем же диагностическим методикам, которые были реализованы в ходе констатирующего эксперимента.

Результаты контрольной диагностики обнаружили сокращение на половину (15,0 %) количества детей группы «А» с низким уровнем сформированности коммуникативной деятельности за счет перехода 15,0 % испытуемых в группу «В» со средним уровнем. У дошкольников группы «А» уровень сформированности коммуникативной деятельности существенно не изменился, однако их эмоциональная напряженность частично ослабла, а при вступлении в контакт все еще проявляются неконтролируемые поведенческие реакции. После экспериментального обучения количество обучающихся из группы «В» со средним уровнем сформированности коммуникативной деятельности сократилось до 45,0 % за счет перехода части детей в группу «С» с высоким уровнем. У дошкольников из группы «В» улучшилось ведение диалога за счет стабилизации эмоций при общении, но осталось недопонимание сложных неоднозначных вопросов. Детям, по-прежнему тяжело даются развернутые ответы с включением признаков предметов. Четверть дошкольников повысили свой уровень до высокого, увеличив тем самым количество испытуемых группы «С» до 40,0 %. Их активный словарь существенно обогатился за счет использования словосочетаний и развернутых предложений в процессе диалога с собеседником. Дошкольники научились привлекать внимание собеседника специальными жестами и выражать с помощью карточек PECS свои желания и потребности. Кроме этого, у детей произошло снижение эмоционального напряжения и сглаживание поведенческих реакций в случаях получения неудовлетворительного ответа собеседника на выраженную просьбу.

Результаты контрольной диагностики позволяют считать проведенную экспериментальную работу с применением одного из методов альтернативной коммуникации системы «PECS» эффективной.

Список использованных источников

1. Балашова, В. П. Особенности развития социально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / В. П. Балашова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2018. – № 46 (232). – С. 247–249. – URL: https://moluch.ru/archive/232/53728/ (дата обращения: 03.02.2022).

2. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К. Гилберг, Т. Питерс / под научной редакцией Л. М. Шипицыной, Д. Н. Исаева. – Москва : Владос, 2003. – 144 с. – ISBN 5–691–00906–0. – Текст : непосредственный.

3. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва : Теревинф, 2015. – 288 с. – ISBN: 978-5-4212-0060-4. – Текст : непосредственный.

4. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / редактор-составитель Л. А. Карпенко ; под общей редакцией А. В. Петровского. – Москва : ПЕР СЭ. – 2006. – URL: https://psychology_lexicon.academic.ru/79/Деятельность_коммуникативная – Текст : электронный.

5. Танцюра, С. Ю. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ : методическое пособие / С. Ю. Танцюра, С. И. Коннова. – Москва : Сфера, 2017. – 64 с. – ISBN: 978-5-9949-1874-6. – Текст : непосредственный.

6. Филиппова, Н. В. Исследование коммуникативных способностей и лексики у детей с ранним детским аутизмом / Н. В. Филиппова, Е. А. Петелева, Ю. Б. Барыльник. – Текст : непосредственный // Теоретическая и экспериментальная психология ; ГБОУ ВПО «Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского» Минздрава России. – Саратов, 2014. – С. 72–84.

7. Хаустов, А. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом / А. В. Хаустов. – Москва : Академия, 2014. – 176 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК [376: 37.091.4]-056.264
ББК 74.3

ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЗАИКАНИЯ

БАЛЬ НАТАЛИЯ НИКОЛАЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой логопедии
Института инклюзивного образования учреждения образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
nataliyabal@yandex.ru

АНДРОНОВИЧ НАДЕЖДА АЛЕКСАНДРОВНА
учитель-логопед государственного учреждения
«Республиканский научно-практический центр оториноларингологии»,
г. Минск, Республика Беларусь
97nadua.an@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье представлен опыт разработки инновационной технологии преодоления заикания. Представлен алгоритм использования биологической обратной связи и современных средств коммуникации (с применением тренажеров «Paced Breathing», «Awesome Breathing: Pacer Timer») в преодолении заикания у подростков и взрослых.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: заикание; инновационная технология; биологически обратная связь

EXPERIENCE IN DEVELOPING INNOVATIVE TECHNOLOGY FOR OVERCOMING STUTTERING

BAL NATALIYA NIKOLAEVNA
candidate of pedagogical sciences, associate professor,
head of the Department of Speech Therapy of the Institute of Inclusive Education
Belarusian State Pedagogical University Named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus

ANDRONOVICH NADEZHDA ALEXANDROVNA
speech therapist of the Republican Scientific and Practical Center
of Otorhinolaryngology, Minsk, Republic of Belarus

ABSTRACT: the article presents the experience of developing an innovative technology for overcoming stuttering. The algorithm of using biofeedback and modern means of communication (with the use of simulators «Paced Breathing», «Awesome Breathing: Pacer Timer») in overcoming stuttering in adolescents and adults is presented.

KEY WORDS: stuttering; innovative technologies; biofeedback

Несмотря на достаточно широкую представленность проблемы преодоления заикания в научно-методической литературе, до сих пор актуальными являются вопросы использования в процессе преодоления данного нарушения речи инновационных технологий. Известно, что коррекционная работа с подростками и взрослыми с заиканием должна основываться, в большей степени, на формировании внутреннего контроля за речью и дыханием [3; 4; 5; 6 и др.]. Это означает, что внешний контроль над физиологическим состоянием человека с заиканием (например, контроль на специальных занятиях со стороны учителя-логопеда) уходит на второй план. Поэтому значимым представляется разработка таких инновационных технологий коррекции нарушений темпо-ритмической организации речи (заикания), которые основаны на использовании инструментов, позволяющих подросткам и взрослым целенаправленно и самостоятельно формировать правильные паттерны дыхания и речи без внешних оценочно-волевых влияний.

К числу таких технологий можно отнести и метод биологически обратной связи (далее – БОС), ключевой задачей которого является обучение саморегуляции [2; 3 и др.]. Этот метод стал использоваться в коррекции заикания с целью формирования самоуправления психоэмоциональным, поведенческим и речевым состоянием при минимальных энергозатратах организма. Достоинствами данного метода можно считать доступ к физиологическим показателям человека, постоянный учет промежуточных результатов.

Технологичность любого метода преодоления заикания выражается в определении ее этапов, алгоритмов, условий усвоения и продуктивности [1; 7; 8; 9 и др.]. Любая технология – это «алгоритм деятельности, в максимальной мере отражающий объективные законы данной предметной сферы и поэтому обеспечивающий наибольшее для данных условий соответствие результатов деятельности поставленным целям» [9, с. 185]. На основе данного определения,

а также с учетом положения о многофакторности причин заикания и сложной структуре его проявлений; теории преодоления коммуникативного нарушения на основе саморегуляции и самоконтроля человека с заиканием; понимания биологической обратной связи (БОС) как метода обучения саморегуляции нами был разработан алгоритм использования биологической обратной связи и современных средств коммуникации в преодолении заикания у подростков и взрослых.

Данный алгоритм включает:

– подготовительный этап с начальной традиционной психолого-педагогической диагностикой речевых и неречевых проявлений заикания. На данном этапе проводится предварительная беседа с пациентом и получение согласия на использования БОС, а также начальная диагностика, включающая психолого-педагогическое обследование (первичное) и определение частоты дыхательного цикла по данным вариабельности сердечного ритма;

– тренировочный этап, включающий ежедневные логопедические занятия в условиях отделения дневного пребывания учреждения здравоохранения и индивидуальные домашние тренировки – выполнение упражнений на тренажерах («Paced Breathing» для системы Android и «Awesome Breathing: Pacer Timer» для системы iPhone);

– заключительный этап с итоговой диагностикой показателей речевого дыхания, состояния сложных видов речи, уровня личностной тревожности лиц с заиканием. Проводится повторное психолого-педагогическое обследование и самоотчет пациентов о состоянии дыхания и речи.

Исходя из названных алгоритма можно охарактеризовать структурные компоненты каждого этапа инновационной технологии преодоления заикания (по Г. К. Селевко, В. А. Сластенину и др.):

1) участники (учитель-логопед; пациент);

2) цель участников;

3) позиция участников при реализации каждого этапа технологии (учителя логопеда и пациента);

4) линии поведения участников (направления, приобретения и ожидаемые реакции);

5) методы (способы и приемы) коррекционной работы [2; 47; 48].

На подготовительном этапе цель заключается в получении согласия пациента на использование БОС и актуальных данных о состоянии его речи (логопедическое обследование), его эмоциональном состоянии (психологическое обследование) и особенностей некоторых физиологических процессов: дыхания, пульса и пр. В нашем случае оценка названных физиологических процессов проводилась сотрудниками организации CleverPoint (Республика Беларусь, г. Минск). Со стороны пациента целью данного этапа можно считать проявление интереса к использованию метода БОС и согласие на получение дополнительных полномочий в коррекционной работе.

Позиции участников на данном этапе состоят в том, что учитель-логопед является источником знаний и опыта, он проводит предварительную беседу и оценивает состояние речи, психологического состояния, тогда как сотрудники

организации CleverPoint определяют частоту дыхательного цикла по данным вариабельности сердечного ритма.

Линии поведения участников на данном этапе заключаются в следующем. Учитель-логопед и сотрудники организации CleverPoint создают комфортные условия предварительной беседы с пациентом, всего обследования и анализа полученных результатов; гарантируют конфиденциальность информации и личных данных, а также сопровождение пациента на время реализации курса (поддержка, ответы на возникающие вопросы, анализ затруднений и пр.). Для этого учителю-логопеду необходимо уделить внимание техникам ведения беседы и беседы-интервью по итогам начального обследования. Поскольку учитель-логопед использует и психологическое тестирование, он должен уметь интерпретировать результаты и грамотно их преподносить пациенту.

На данном этапе ожидаемой линией поведения пациента является активность в изучении особенностей собственной речи, что предполагает некоторые приобретения в области знаний об особенностях собственной личности и ожидаемые реакции на полученные результаты.

На подготовительном этапе специалистами используются следующие методы: психодиагностические (наблюдение, беседа или беседа-интервью (первоначальная); опрос (опросники на определение тревожности, шкала Эриксона для оценки коммуникативных речевых навыков, технические средства и интепретационные методы. Традиционное логопедическое обследование включает вопросы, направленные на определение возраста возникновения/рецидива заикания, предполагаемых причин, используемых мер коррекции речевого нарушения, их продолжительность и результативность. Для определения типа, степени запинок в продуктивных видах речи, места локализации судорог и наличия сопутствующих движений проводится не только беседа, чтение, пересказ текста, но и сопряженное, отраженное и шепотное проговаривание предложений на свободную тему. Помимо этого, отмечается состояние дыхательной функции (тип дыхания, его характер во время речи) и просодических компонентов речи (темп, паузы, сила и высота голоса). По итогам обследования также указываются вегетативные реакции пациента (дрожь, потливость, побледнение, покраснение) и уточняются его субъективные ощущения во время речевого общения (напряжение в губах; напряжение в области диафрагмы; скованность; трудности дыхания и др.).

Таким образом, на данном подготовительном этапе ведущая роль принадлежит учителю-логопеду, и от грамотности, четкости и последовательности его действий зависит настрой и степень включенности пациента в освоении правильных образцов и формировании новых паттернов дыхания, владения голосом и собственно плавной речью.

На тренировочном этапе целью учителя-логопеда является содействие в изменении состояния речи пациента на фоне освоения программы, а пациента – активное участие в формировании самоконтроля за речью в процессе логопедического курса. В этой работе учитель-логопед занимает руководящую позицию; позиция пациента – личность, осваивающая опыт использования метода БОС.

Линия поведения учителя-логопеда предусматривает постоянное внимание к результатам, организацию сопровождения самостоятельной работы пациента при выполнении упражнений на тренажерах (гарантия оказания помощи и поддержки). Ожидаемыми реакциями пациента на данном этапе являются активность, осознанность в приобретении и становлении новых навыков: самоконтроль собственного состояния, критическое осмысление причин удач и неудач в преодолении запинок.

К методам, способам и приемам коррекционной работы на этом этапе относятся, во-первых, традиционные методы и приемы преодоления заикания, которые осуществляются на групповых логопедических занятиях в дневном стационаре учреждения здравоохранения на протяжении 4-х недель (что ориентированно на комплексный подход, предусматривающий сочетание лечебных (медикаментозных), психологических и педагогических мер по устранению или минимизации данного речевого нарушения). Основным методом для учителя-логопеда будет метод показа, что позволяет продемонстрировать формируемые образцы речи и речевого поведения, а для пациента основным методом являются упражнения по освоению навыка правильного дыхания, пользования голосом и плавной речью.

Во-вторых, на тренировочном этапе помимо традиционной коррекционной помощи используется метод БОС с применением инструмента «Интелико Системс» (фирма CleverPoint, г. Минск). С помощью данного инструмента регистрируются показатели ритма сердца по электрокардиограмме в условиях произвольного дыхания с различными частотами с помощью тренажера дыхания. Исходя из результатов нахождения резонансной частоты вариабельности сердечного ритма участникам предлагается ежедневно самостоятельно выполнять дыхательные упражнения на оптимальных для каждого частотах с помощью доступного всем пользователям мобильного приложения (тренажер «Paced Breathing» для системы Android и «Awesome Breathing: Pacer Timer» для системы iPhone). Данный инструмент является дополнительным средством формирования самоконтроля и новых желательных физиологических паттернов у людей с заиканием умеренной или высокой степени.

К документации, с помощью которой фиксируются изменения, относятся карты психолого-педагогического обследования, где отмечаются результаты мониторинга речи и речевого дыхания, что дает материал для анализа и сравнения результатов коррекционной работы. Со стороны пациента ведение подобной документации не предусмотрено. Могут использоваться собственные дневниковые записи участника, что является дополнительным аргументом для анализа происходящих изменений и отработки психологических состояний.

Тренировочный этап, состоящий из 4-недельного курса, является самым продолжительным. Инициатива в тренировочных упражнениях на основе метода БОС принадлежит пациенту – лицу с заиканием. Учитель-логопед принимает позицию руководителя, который не только обучает, но учитывает трудности и особенности пациента, а также предоставляет необходимую ему помощь и поддержку по ходу коррекционной работы.

На заключительном этапе (итоговой диагностики) цель учителя-логопеда и пациента совпадает и заключается в самостоятельном умении пациента использовать самоконтроль за речью без запинок. Так заметно изменяются и позиции участников: учитель-логопед становится «партнером» и сопровождающим пациента, оказывающим ему помощь и поддержку по запросу (в критических ситуациях). Для пациента характерна позиция самодостаточной личности, освоившей опыт применения метода БОС.

Линия поведения учителя-логопеда заключается в мотивировании пациента к проведению повторной психолого-педагогической диагностики, а также сравнения первичной и итоговой (повторной) диагностики, указывающей на факты изменений. Поведению пациента на этом этапе свойственен ряд позитивных перемен, к которым относятся так или иначе проявляющиеся в личных качествах осознанность, самодисциплина и самоконтроль; в коррекционной работе – инициатива и творчество. Человек с заиканием не только изменяет отношение к своему речевому нарушению, но и к собственной личности.

К методам работы учителя-логопеда на этом этапе относятся те же, что и на начальном: наблюдение, беседа (беседа-интервью), а также метод опроса (опросники, анкета). На заключительном этапе методы диагностики имеют иной акцент в интерпретации полученных данных – это сравнение с начальными (до начала тренировочного этапа) и итоговым результатами (по завершению тренировочного этапа).

Таким образом, алгоритм использования биологической обратной связи и современных средств коммуникации в преодолении заикания у подростков и взрослых включает: подготовительный этап с начальной традиционной психолого-педагогической; тренировочный этап, включающий групповые логопедические занятия и индивидуальные тренировки с применением тренажеров; заключительный этап с итоговой диагностикой показателей речевого дыхания, состояния сложных видов речи, уровня личностной тревожности лиц с заиканием.

Условиями использования биологической обратной связи в преодолении заикания являются: определенный возраст пациента (подростки, взрослые); наличие инструмента измерений: CleverPoint; информированное согласие пациентов с заиканием на осуществление диагностики и целенаправленных тренировок по самоконтролю за дыханием с использованием названного инструментария; регулярность тренировок в сочетании с логопедическими занятиями; установление доверительных отношений между учителем-логопедом и пациентом в диагностической и коррекционной работе.

Данная технология в 2021 году апробирована в практике оказания коррекционно-педагогической помощи пациентам с заиканием в государственном учреждении «Республиканский научно-практический центр оториноларингологии» (Республика Беларусь, г. Минск). Проведение экспериментальной проверки разработанной технологии проводилось с участием двух групп лиц с заиканием (контрольная и экспериментальная) в рамках 4-недельного курса преодоления заикания в условиях отделения дневного пребывания.

Выявлено, что в сложных видах речи участников и контрольной, и экспериментальной групп по прошествии логопедического курса произошли значительные изменения. Безусловно, речь без запинок за столь короткое время сформировать крайне сложно, но заметно, как изменилось (уменьшилось почти в два раза) количество показателей тяжелой степени заикания в сложных видах речи на умеренную и с умеренной на легкую.

Также у участников экспериментальной группы произошли изменения в состоянии личностной тревожности, что подтверждает отсутствие показателя высокого уровня тревожности и снижение умеренного уровня, а также наличие низкого уровня как общей, так и ситуативной тревожности.

Следует отметить, что у участников контрольной группы изменения по снижению личностной тревожности были незначительными. В экспериментальной группе произошли видимые изменения в использовании в речи продолжительного выдоха. В значительной степени преодолены короткий и резкий речевой выдох. В контрольной группе также была зафиксирована положительная динамика, но продолжительный выдох сопровождался некоторой мышечной скованностью.

Таким образом, показателями эффективности апробированной инновационной технологии преодоления заикания, основанной на использовании метода биологической обратной связи и современных средств коммуникации, являются позитивные изменения в состоянии речи, качестве речевого дыхания и эмоционального состояния лиц с заиканием.

Список использованных источников

1. Анисимов, О. С. Педагогическая деятельность: игротехническая парадигма : в 2 т. / О. С. Анисимова. – Москва : [б. и.], 2009. – Том 1. – 485 с. – Текст : непосредственный.

2. Вовк, О. Н. Метод биологической обратной связи по дыхательной аритмии сердца в коррекции речи при заикании / О. Н. Вовк, М. Н. Киселева. – Текст : непосредственный // Биоуправление 3: теория и практика. – 1998. – № 2. – С. 87–96.

3. Гусаров, С. В. Коррекция заикания у взрослых с использованием технических средств в условиях актуального речевого общения : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / С. В. Гусаров ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2018. – 24 с. – Текст : непосредственный.

4. Заикание: проблемы теории и практики : коллективная монография / С. Р. Асланова [и др.] ; под редакцией Л. И. Беляковой. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 182 с. – Текст : непосредственный.

5. Рау, Е. Ю. Использование современных технических средств коррекции как интегративной технологии в процессе функциональных речевых тренировок с заикающимися взрослыми / Е. Ю. Рау, С. В. Гусаров. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2. – С. 15–19.

6. Садовникова, Е. Н. Заикание с позиции логопсихокоррекционного подхода : курс лекций / Е. Н. Садовникова. – Москва : Логомаг, 2014. – 158 с. – Текст : непосредственный.

7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с. – Текст : непосредственный.

8. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов вузов / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2002. – 576 с. – Текст : непосредственный.

9. Технология в любой сфере // Педагогический словарь / автор-составитель: И. П. Андриани, С. Ю. Темина. – Москва, 2018. – С. 185. – Текст : непосредственный

К содержание

УДК 373.2
ББК 74.1

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

БАРЦАЕВА ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА
старший преподаватель
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ezhovkina.elena@mail.ru

КАНАЙКИНА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА
воспитатель
Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 86 комбинированного вида», г. Саранск, Россия
kanaikina.tanja@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются особенности формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей в дошкольной образовательной организации. Авторами представлены составляющие процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей в указанной организации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: формирование, готовность к социально-бытовой ориентации, дети старшего дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация

FORMATION OF READINESS FOR SOCIAL AND HOUSEHOLD ORIENTATION OF CHILDREN IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

BARCAEVA ELENA VASILYEVNA
senior lecturer
the Department of special education and medical bases of speech
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

KANAIKINA TATIANA VIKTOROVNA
mentor
MDOU «Kindergarten № 86 of combined type», Saransk, Russia

ABSTRACT: the article discusses the features of the formation of readiness for social and household orientation of children in a preschool educational organization. The authors present the components of the process of formation of readiness for social and household orientation of children in this organization.

KEY WORDS: formation, readiness for social and household orientation, older preschool children, preschool educational organization

В настоящее время особое значение придается изучению проблем воспитания, обучения и сопровождения детей дошкольного возраста. В нашем исследовании интерес представляет формирование готовности к социально-бытовой ориентации у детей указанного возраста, так как именно в этот возрастной промежуток происходит активное познание ребенком окружающего мира через общение и взаимодействие с ним, освоение социальных норм и правил поведения, а также его личностное становление. Определяя готовность к социально-бытовой ориентации как интегративное качество личности [2], остановимся на содержательном аспекте формирования данной готовности в дошкольной образовательной организации.

Отметим, что методологическую основу нашего исследования составили положения о социализации личности (А. В. Мудрик, D. J. Roedder и др.); идеи социальной адаптации (И. А. Милославова, J. W. Berry, R. K. Lynn, L. Phillips и др.); теория развития личности ребенка дошкольного возраста (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и др.). Теоретическими предпосылками служат: положения о социализации и социальной адаптации ребенка в обществе (А. В. Мудрик, S.Ward и др.); труды, посвященные вопросам социальной адаптации детей к различным условиям социальной среды (H. Hartmann, H. Hensel, И. А. Милославова и др.); работы, раскрывающие готовность как проблему личностного отношения к деятельности (Л. А. Кандыбович, М. И. Дьяченко, В. А. Сластенин и др.); теоретические положения, раскрывающие закономерности и условия развития личности детей дошкольного возраста (Д. Б. Эльконин, В. А. Петровский, М. И. Лисина, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн и др.); работы в области изучения сущности и особенностей социально-бытовой ориентации (Н. В. Рябова, Т. А. Парфенова и др.). С ориентацией на указанные теоретико-методологические основания, нами содержательно наполнен компонентный состав готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста [3; 4].

С целью успешного формирования изучаемой нами готовности у детей в дошкольной образовательной организации нами разработаны составляющие данного процесса. Во-первых, необходимо создать развивающую среду, стимулирующую интерес ребенка к познанию окружающей социальной и бытовой среды; далее организовать психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста; реализовать взаимодействие команды специалистов, работающих с детьми. Данные составляющие представленны на рисунке 1.



Рис. 1. Составляющие процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации в дошкольной образовательной организации

Апробация разработанных нами составляющих процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации осуществлялась в дошкольной образовательной организации (МДОУ «Детский сад №86 комбинированного вида» г. о. Саранск).

В ходе реализации первой составляющей процесса формирования готовности – создание развивающей среды, нами было разработано положение о создании такой среды в дошкольной образовательной организации. Оно включало несколько позиций, например, основные категории, основные функции и принципы, основные требования к структурно-содержательному оформлению среды образовательной организации и др. Развивающая образовательная среда включает новое содержание образования, воспитания, развития ребенка, инновационные технологии, методы, формы, средства работы с детьми дошкольного возраста.

Реализация второй составляющей (организация психолого-педагогического сопровождения) происходила поэтапно: 1) диагностико-поисковый этап – сбор необходимой информации информация о старших дошкольниках и анализ полученной информации; 2) проективный этап – выработка специалистами необходимых рекомендаций для детей и их родителей; 4) деятельностный (основной) этап – реализация специально разработанной и организованной системы занятий по дополнительной программе «Социально-бытовая ориентировка»; 5) рефлексивный этап – анализ реализации поставленных задач психолого-педагогического сопровождения, вывод об эффективности деятельности специалистов организаций дополнительного образования по созданию условий для полноценного включения ребенка в окружающую социально-бытовую среду.

Реализация третьей составляющей (взаимодействие команды специалистов) показывала профессиональную взаимосвязь всех специалистов в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Работа специалистов строилась на

принципах осознания общей цели, совместной работы, уважения ко всем участникам и др. У специалистов, в состав которых входили педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатели, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, наблюдался единый подход к каждому ребенку и его родителю, также отмечался единый стиль работы в рамках реализации всех направлений деятельности. Нам было важно объединить усилия всех специалистов и родителей [1; 5].

Таким образом, для того чтобы ребенок дошкольного возраста успешно включился в окружающую его среду, необходимо создать условия, способствующие реализации данного процесса. С этой целью нами разработаны и апробированы составляющие процесса формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников на базе дошкольной образовательной организации: создание развивающей среды; организация психолого-педагогического сопровождения детей; реализация взаимодействия команды специалистов. Апробация в ходе эксперимента данных составляющих способствовала положительной тенденции, которая выражалась в том, что наблюдается сформированность всех составляющих готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников; их нацеленность на познание окружающей социально-бытовой среды, включение в социум, освоение различных видов социально-бытовой деятельности.

Список использованных источников

1. Барцаева, Е. В. Взаимодействие специалистов в процессе формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в условиях модернизации образования / Е. В. Барцаева, Н. В. Рябова. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование: теория и практика : сборник материалов V Международной научно-практической конференции / ответственный редактор И. А. Ахметшина, О. С. Мишина, Г. А. Романова, Т. В. Тимохина, О. С. Кузьмина, Т. Ю. Четверикова. – Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2020. – С. 29–32. – ISBN 978-5-87471-355-3.

2. Барцаева, Е. В. Готовность к социально-бытовой ориентации: сущность понятия / Е. В. Барцаева. – Текст : непосредственный // Социальное партнерство в образовании: тенденции, практики : сборник материалов XI Межрегионой научно-практической конференции, посвященной памяти Н. В. Горюнова : в 3 частях. Часть 2. – Саранск : Саранский государственный промышленно-экономический колледж, 2018. – С. 42–45.

3. Барцаева, Е. В. Содержательные аспекты формирования готовности к социально-бытовой ориентации старших дошкольников в организациях дополнительного образования / Е. В. Барцаева. – Текст : электронный. // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «56-е Евсевьевские чтения», 19–20 марта 2020 г. / редколлегия : М. В. Антонова, Н. В. Рябова, А. Н. Гамаюнова, О. В. Бобкова ; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2020. – 1 электронный оптический диск. – Заглавие с экрана.

4. Барцаева, Е. В. Теоретические основы структуры готовности к социально-бытовой ориентации дошкольников / Е. В. Барцаева. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2018. – Том 7. – № 3(24). – С. 299–302.

5. Barcaeva, E. V. The results of experimental work on the formation of readiness for social and everyday orientation in older preschool children in additional education organizations / E. V. Barcaeva, N. V. Ryabova. – Text : electronic // Revista Inclusiones. – 2020. – Vol: 7 num Es-

pecial. – P. 205–217. – URL: https://revistainclusiones.org/gallery/18A%20VOL%207%20NUM%20ESPECIAL%20CIENCIASENTIEMPODECAMBIOS%20JULIOSEPTIEMBREEE2020REVINCLUSIOO.pdf

К содержанию

УДК 376.42
ББК 74.5

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

БЕЗДЕТКО СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ
ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»,
г. Екатеринбург, Россия
s.n.bezdetko@mail.ru

ВЕРИГИНА МАРИНА БОРИСОВНА
и.о. директора ГБОУ СО «Екатеринбургской школы-интернат № 12,
реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы»,
г. Екатеринбург, Россия
m.verigina2012@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье представлены теоретические данные, касающиеся межличностных отношений обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) во внеурочной деятельности. Имеющиеся трудности коммуникации у обучающихся с интеллектуальными нарушениями обусловлены низким уровнем речевого развития. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы многие исследователи отмечают как одну из причин нарушения общения у обучающихся. Внеурочная деятельность в начальной школе имеет особое значение. Основным процессом, осуществляемым на этом этапе, является процесс предоставления обучающимся максимально возможного пространства для осуществления различной деятельности. Вопросы межличностных отношений подрастающего поколения актуальны в контексте инклюзивного образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: внеурочная деятельность; младшие школьники; обучающиеся; умственная отсталость (интеллектуальные нарушения); межличностные отношения

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS OF INTERPERSONAL RELATIONS OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES

BEZDETKO SERGEI NIKOLAEVICH
assistant, department of speech therapy and clinic of dysontogenesis
Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

VERIGINA MARINA BORISOVNA
acting director of GBOU SO «Ekaterinburg boarding school № 12,
implementing adapted basic general education programs», Ekaterinburg, Russia

ABSTRACT: the article presents theoretical data concerning interpersonal relations of leaners with mental retardation (intellectual disabilities) in extracurricular activities. The existing communication difficulties in leaners with intellectual disabilities are due to the low level of speech development. The underdevelopment of the emotional-volitional sphere is noted by many researchers as one of the causes of communication disorders among leaners. Extracurricular activities in elementary school are of particular importance. The provision of space is the main process for the implementation of various types of activities by such leaners. Interpersonal relations of leaners, their features are especially relevant in the context of inclusion and inclusive education.

KEY WORDS: extracurricular activities; younger leaner; retarded leaner; mental retardation (intellectual impairment); interpersonal relationships

Проблема межличностных отношений обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) во внеурочной деятельности рассматривалась многими исследователями, такими как Г. М. Дульневой, Н. П. Долгобородовой, В. А. Варенян, В. М. Мачихиной и другими. Авторы в своих исследованиях указывают, что интеллектуальные нарушения обучающихся оказывают негативное влияние на межличностные отношения и их развитие, процесс формирования представлений об окружающих людях, а также становление полноценного контакта с людьми становится нарушенным [1].

Среди особенностей межличностных отношений обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) А. А. Еремина, В. М. Мозгова и И. М. Яковлева и др. выделили наличие слабой коммуникабельности, неадекватность реакции и неумение понимать интересы собеседника. Успешность межличностных отношений для таких обучающихся имеет тесную взаимосвязь с проблемами их социальной адаптации [6].

Конфликты, возникающие у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), протекают с вербальной и физической агрессией, обостряя отношения. Из сложившейся конфликтной ситуации обучающиеся не могут найти выход, для этого им требуется помощь педагога. Частой причиной конфликтов обучающихся становятся игрушки и различные атрибуты игр.

Имеющиеся трудности коммуникации у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) обусловлены низким уровнем речевого развития. Речевое развитие таких обучающихся характеризуется специфическим недоразвитием всех структурных компонентов речи (от фонетического до семантического уровня), то есть системным недоразвитием речи. Вследствие нарушения речемыслительных средств и выраженной дифицитарности и отсутствия речевой инициативы у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) может наблюдаться речевой негативизм, замкнутость, стереотипность и шаблонов в речи, в речи они часто используют одни и те же речевые конструкции [7].

По мнению многих исследователей причиной нарушения общения со стороны обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является недостаточный уровень развития эмоционально-волевой сферы. Эмоционально-волевая сфера таких обучающихся характеризуется следующими особенностями: нестабильность, резкие перепады настроения, трудности различения разнообразных эмоций, а также их выражения. Кроме того, стоит отметить особенности эмоциональных реакций таких обучающихся, которые отличаются бедностью, негативизмом, неадекватностью реакции на происходящее. Из-за недоразвития эмоционально-волевой сферы и нарушенных эмоциональных реакций у обучающихся с умственной отсталостью страдают разные сферы и формы социальных контактов. Мимика таких обучающихся также достаточно бедная и невыразительная, эмоциональные состояния отличаются ограниченностью эмоциональных реакций [2].

У обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) из-за несформированности эмоциональной сферы и навыков контроля и самоконтроля отмечаются трудности коммуникации. Имеющиеся нарушения формирования мыслительных операций, низкий уровень самокритики, нарушения волевых процессов, сниженный уровень инициативы общения, структура дефекта – все это затрудняет формирование у данной категории обучающихся межличностных отношений.

Социальная адаптация выпускников – приоритетная задача организации, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

На успешность процесса подготовки к самостоятельной жизни обучающегося оказывает влияние не только приобретаемые знания общеобразовательных предметов и профессионально-трудовой деятельности, но и уровень общения и навыки налаживания отношений с окружающими людьми. В соответствии с положениями об общих закономерностях нормального и аномального развития обучающегося (Д. И. Аугене, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, В. Г. Петрова), процесс формирования и развития навыков общения с окружающими людьми у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) протекает в соответствии с теми же этапами, что и при условно нормальном развитии. Вследствие имеющихся у обучающегося интеллектуальных нарушений, а также нарушений поведения и особенностей развития процесс развития отличается качественным своеобразием протекания данного процесса, а, следовательно, требует специальной его организации [2].

Проблема формирования межличностных отношений актуальна в отечественной науке. С. Л. Рубинштейн в своей книге «Человек и мир» указывал, что «первое из первых условий жизни человека – другой человек. Отношения с другим человеком, с людьми – это ткань человеческой жизни, ее стержень. Нравственной ценностью человека является отношение друг к другу [3].

Совершенствование межличностных отношений у обучающихся с умственной отсталостью имеет большое коррекционно-воспитательное и жизненно-практическое значение, так как именно в коллективе происходит формирование и развитие личности ребенка, его психических процессов и социальной

активности. От уровня развития межличностных отношений в группе зависит успешность развития каждого обучающегося и уровень адаптации к окружающему миру.

Эффективным средством совершенствования межличностных отношений является внеурочная деятельность. Из-за трудностей в формировании межличностных отношений у обучающихся могут возникать проблемы с социальной адаптацией, ее успешностью. Такие обучающиеся вследствие нарушений делового и личного общения с окружающими становятся неуверенными в себе, боязливыми, неудовлетворенными собой и окружающими. Все это в совокупности может способствовать усугублению существующих и появлению новых конфликтов, которые будут только осложнять деятельность и взаимосвязи обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с обществом.

Положительный опыт общения с окружающими, частые взаимодействия с другими людьми способствует повышению уровня социальных контактов обучающегося с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Э. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова в своих исследованиях отмечали важность межличностных отношений во внеурочной деятельности. Исследователи отмечали, что внеурочная деятельность представляет собой важную часть учебного процесса, которая обеспечивается деятельностью педагога по организации и налаживании самого процесса внеурочной деятельности обучающихся. Для обучающихся младшего школьного возраста внеурочная деятельность играет особую роль. Главная задача педагога на этом этапе работы – предоставить для обучающихся разнообразие пространства, в которой обучающиеся могут реализовывать различные виды деятельности, например, художественную, спортивную, игровую, эстетическую и другие [4].

Внеурочная деятельность имеет развивающий характер, многие исследователи отмечают улучшения и повышение уровня личностных качеств обучающихся совместно со сверстниками. Первостепенно необходимо преодолеть трудности формирования культуры межличностных отношений, которые возникают со стороны педагога, а также повышение эффективности оказываемой педагогом помощи обучающимся. При правильной организации деятельности со стороны педагога происходит развитие межличностных отношений у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Обучающиеся начинают давать друг другу советы, помогают выполнять задания, обмениваются знаниями и опытом. Педагог организует групповое взаимодействие обучающихся во внеурочной деятельности [6].

От развития коммуникативных умений обучающихся младшего школьного возраста зависит эмоциональное настроение в детском коллективе. Формы внеурочной деятельности расширяют образовательное пространство, создают условия для межличностных отношений обучающихся.

Благодаря коллективному взаимодействию у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) меняется характер межличностных отношений, они начинают прислушиваться к чужому мнению, лучше взаимодействовать и понимать друг друга. Обучающиеся становятся более чут-

кими и понимающими, они становятся способны к более точной оценке своих способностей, стараются выстраивать отношения с окружающими. Также стоит отметить необходимость организации работы в группах и парах для обучающихся младшего школьного возраста. И поскольку в таких формах взаимодействия у обучающихся часто возникают недопонимания и конфликты, задача педагога – показать способы выхода из конфликтной ситуации.

Активное взаимодействие всех участников образовательного процесса, которые включают в себя не только педагогов и обучающихся (в том числе и обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)), но и родителей (законных представителей) во внеурочной деятельности будет способствовать активному развитию обучающихся. Во внеурочной деятельности происходит активное развитие высших психических функций, эмоционально-волевой сферы, а также происходит формирование межличностных отношений. Все это способствует активному развитию личности ребенка, его вхождению в общество и социализации.

Список использованных источников

1. Варенян, В. А. Оценка своего положения в коллективе подростками вспомогательной школы / В. А. Варенян. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1971. – № 2. – С. 8–12.
2. Петрова, В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – Москва : Просвещение, 1968. – 104 с. – Текст : непосредственный.
3. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – Москва : Просвещение, 1968. – 192 с. – Текст : непосредственный
4. Максимова, М. О. Организация взаимодействия с родителями школьников с тяжелой умственной отсталостью в процессе образовательной деятельности / М. О. Максимова, И. А. Филатова, С. Н. Бездетко. – Текст : непосредственный // Инклюзивное образование и общество : стратегии, практики, ресурсы : материалы VI Международной научно-практической конференции, Москва, 20–21 октября 2021 г. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2021. – 376 с.
5. Каракулова, Е. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с тяжелым нарушением речи в процессе консультативной работы / Е. В. Каракулова. – Текст : непосредственный // Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми потребностями : материалы всероссийской научно-практической конференции, посвященной 55-летию института специального образования, Екатеринбург, 28–29 ноября 2019 года. – Екатеринбург : [б.и.], 2019. – С. 318–323.
6. Рябова, Н. В. Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / Н. В. Рябова, О. В. Терлецкая. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2018. – Том 6. – № 2 (23). – С. 10.
7. Филатова, И. А. Консультирование участников образовательных отношений по вопросам логопедической помощи детям с нарушением речи / И. А. Филатова – Текст : непосредственный // Логопедия: современный облик и контуры будущего : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 01–02 ноября 2021 года. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2021. – С. 369–373.

К содержанию

УДК 374
ББК 74.1

СЕНСОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

БОБКОВА ОЛЬГА ВАЛЕРЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
bobkova7@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: статья посвящена проблеме поиска эффективных методов развития сенсомоторики у дошкольников с речевыми нарушениями в условиях инклюзивной практики. На основе анализа результатов констатирующего эксперимента авторами делаются выводы о недостатках сенсомоторных функций у детей данной категории и недостаточности использования этого стимулирующего фактора в коррекционно-логопедической работе. В статье представлена экспериментальная методика сенсомоторного развития старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сенсомоторика; старшие дошкольники; фонетико-фонематическое недоразвитие речи

SENSORIMOTOR DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN THE PROCESS OF PREPARATION FOR TEACHING READING AND WRITING

BOBKOVA OLGA VALERYEVNA
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
department of Special pedagogics and medical fundamentals of defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article is devoted to the problem of finding effective methods for the development of sensorimotor skills in preschoolers with speech disorders in an inclusive practice. Based on the analysis of the results of the ascertaining experiment, the authors draw conclusions about the deficiencies of sensorimotor functions in children of this category and the inadequacy of using this stimulating factor in corrective speech therapy work. The article presents an experimental technique for the sensorimotor development of older preschoolers with phonetic and phonemic speech underdevelopment.

KEY WORDS: sensorimotor skills; older preschoolers; phonetic-phonemic speech underdevelopment

Сенсомоторное развитие – основа становления интеллектуальной сферы ребенка. Развитие сенсорных функций и овладение двигательными навыками являются взаимосвязанными компонентами единого процесса формирования целостного сенсорно-моторного поведения. Именно оно является базой для

развития интеллектуальной деятельности и речи, определяет успешность обучения и социализации ребенка. В современных условиях, когда идет постоянное усложнение программ обучения и возрастают требования к уровню школьной готовности детей, проблема поиска более эффективных методов и средств сенсомоторного развития дошкольников является чрезвычайно актуальной. Особую остроту она приобретает если речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной практики, в частности, о многочисленной группе дошкольников с речевыми нарушениями. Специфика их психофизического развития не позволяет обеспечить требуемый уровень сенсомоторного развития стандартными средствами, рассчитанными на «обычных» воспитанников. Это обусловливает необходимость целенаправленного поиска специальных методов и приемов, учитывающих общие и индивидуальные особенности дошкольников данной категории, эффективных в инклюзивной образовательной организации.

Уровень развития сенсомоторики рассматривается учеными (Л. В. Антакова-Фомина, Е. И. Исенина, М. И. Кольцова и др.) в качестве важнейшего критерия умственной готовности ребенка к обучению в школе. К концу дошкольного возраста, при условии целенаправленного обучения, дошкольник должен овладеть системой сенсорных эталонов и действий, по обследованию объектов окружающей действительности, достаточной для успешного обучения.

Л. В. Антакова-Фомина указывает, что тренировка движений пальцев и кисти рук оказывает мощное стимулирующее воздействие на процесс речевого развития, в частности, помогает в овладении правильной артикуляцией и в целом является мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга и стимулирования развития мышления ребенка [1, с. 15].

Дошкольники с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (далее – ФФНР) составляют значительную часть детей с речевыми нарушениями. Определяющими признаками фонематического недоразвития является несформированность процессов восприятия звуков речи, пониженная способность к их анализу и синтезу [3, с. 95].

По данным Т. С. Овчинниковой и В. А. Калягина, параллельно с речевыми нарушениями у дошкольников с ФФНР отмечаются некоторые недостатки в развитии познавательной сферы: проблемы с запоминанием (особенно вербальной информации); трудности усвоения абстрактных понятий; сложности с концентрацией и переключением внимания; замедленность мыслительных процессов и т. д. Эти проблемы оказывают негативное влияние на процесс подготовки ребенка к обучению чтению и письму, преодолеть которое может только своевременная коррекционная работа [6, с. 118].

В октябре 2020 г. нами был проведен констатирующий эксперимент в МБДОУ «Явасский детский сад № 1 комбинированного вида» п. Явас Республики Мордовия. В нем принимали участие 12 старших дошкольников с логопедическим заключением «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи».

На первом этапе нами проводилось исследование состояния фонетико-фонематического анализа и синтеза, а также особенностей звукопроизношения старших дошкольников экспериментальной группы. Экспериментальная работа

проводилась нами с использованием методики психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи, разработанной Г. А. Волковой [2].

На втором этапе нами было проведено изучение уровня сенсомоторного развития испытуемых с использованием методики Л. А. Метиевой и Э. Я. Удаловой «Схема обследования уровня сформированности моторных и сенсорных процессов у детей» [5].

По показателям сформированности фонетико-фонематических процессов и звукопроизношения старшие дошкольники были распределены ними на три группы: с высоким, средним и низким уровнем. Количественный состав указанных групп испытуемых представлен нами на рисунке 1.

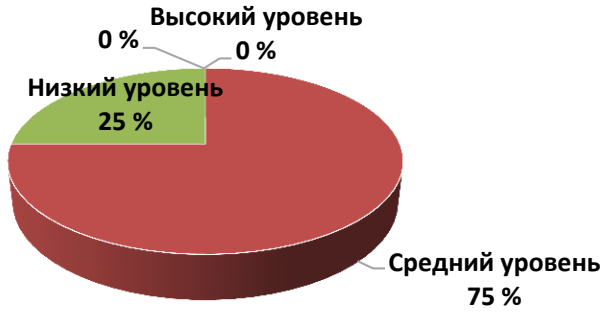


Рис. 1. Количественный состав групп старших дошкольников с ФФНР по уровню сформированности фонетико-фонематических процессов и звукопроизношения (%)

Несмотря на то, что испытуемые старшие дошкольники посещают логопедические занятия, ни один из них не был отнесен нами к группе с достаточно высоким уровнем фонетико-фонематических процессов и звукопроизношения. Для большинства детей был характерен средний (75 %) и низкий (25 %) уровень сформированности соответствующих показателей.

У старших дошкольников с ФФНР в экспериментальной группе был выявлен низкий уровень фонематического восприятия, что выражалось в следующем: нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи (глухих – звонких, свистящих – шипящих, твердых – мягких, шипящих – свистящих – аффрикат); низкий уровень сформированности звукового анализа и синтеза; затруднения при анализе звукового состава речи.

Для детей экспериментальной группы были характерны следующие недостатки звукопроизношения: 1) замена звуков более простыми по артикуляции; 2) наличие диффузной артикуляции звуков, заменяющей целую группу звуков; 3) нестабильное использование звуков в различных формах речи; 4) искаженное произношение одного или нескольких звуков. Чаще всего отмечались нарушения произношения сонорных, свистящих и шипящих звуков.

Для детей, которые были отнесены нами к группе с низким уровнем сформированности исследуемых показателей, также был характерен недостаточный уровень сформированности слоговой структуры слова: неправильное воспроизведение слогового контура слов, выражающееся в неумении передать

нужное количество слогов, т. е. его сокращении или увеличении, перестановке слогов местами, затруднения при воспроизведение слоговой структуры слов в предложениях.

На основе данных, полученных нами на этапе исследования сенсомоторики, старшие дошкольники с ФФНР были также были отнесены нами по показателям ее развития к разным уровням: высокому, среднему и низкому. Количественный состав групп испытуемых представлен на рисунке 2.

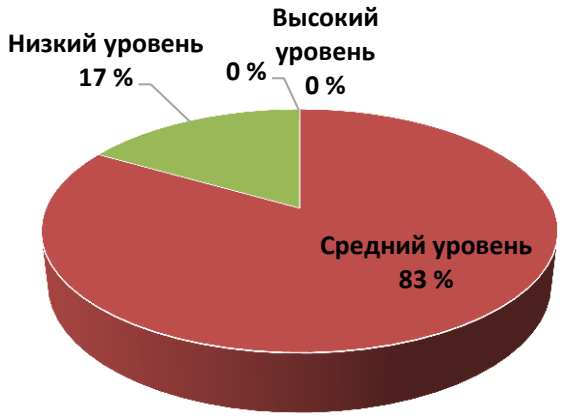


Рис. 2. Количественный состав групп старших дошкольников с ФФНР по уровню развития сенсомоторики (%)

Анализ полученных результатов показал, что преобладающее число испытуемых также имеет средний уровень развития сенсомоторики (83,3 %). Двое старших дошкольников (16,7 %) продемонстрировали низкий уровень развития исследуемых процессов.

Качественные характеристики выполнения заданий свидетельствуют о том, что у старших дошкольников в экспериментальной группе наблюдается отставание в развитии моторной сферы: недостаточной координации движений, снижении скорости и качества их выполнения.

Дошкольники с ФФНР, отнесенные нами к группе с низким уровнем развития сенсомоторики, нарушали последовательность воспроизведения элементов действия, опускали его составные части, упрощали программу деятельности. У них отмечалась плохая координация пальцев руки, недоразвитие мелкой моторики.

Анализ результатов выполнения заданий, направленных на выявление уровня владения сенсорными эталонами, позволил нам сделать ряд выводов.

Старшие дошкольники с ФФНР недостаточно четко различают цвета и их оттенки, испытывают выраженные трудности при их самостоятельном назывании и выборе по вербальному обозначению.

Зрительные образы формы у испытуемых сформированы в большей степени – они достаточно успешно группируют геометрические фигуры по данному признаку. При этом уровень сформированности их представлений нельзя оценить высоко, так как вербальные обозначения соответствующих форм пред-

ставлены в их словаре ограниченно и неточно связаны с образами формы: дети называют одинаково разные фигуры (например, прямоугольник и квадрат – *«квадат»*), используют в качестве обозначения названия предметов (например, прямоугольник – «кирпичик», «палочка»). Это значительно затрудняет для них произвольное оперирование представлениями о форме как признаке предмета.

Очень сложным для старших дошкольников с ФФНР является сравнение предметов по величине, так как данный признак носит относительный характер. Дети достаточно успешно сравнивают предметы по величине практическим путем (наложением и приложением), но ни один из испытуемых не мог полностью правильно назвать сравнительные характеристики величины предметов, установить их соотношение.

Старшие дошкольники с ФФНР недостаточно четко дифференцируют образы пространства и испытывают затруднения при вербальном обозначении относительных пространственных отношений объектов. Большинство из них путают понятия «справа» и «слева», предлоги «перед» и «возле».

Нами было отмечено, что выраженность нарушений фонетико-фонематических процессов у испытуемых коррелирует со степенью недоразвития у них сенсомоторики. Подобная ситуация позволяет говорить о том, что стимулирующий потенциал тренировки мелкой моторики и сенсорных функций как фактор повышения успешности речевого развития используется не вполне эффективно.

Анализ результатов констатирующего эксперимента подтвердил актуальность проблемы поиска эффективных методов сенсомоторного развития детей с ФФНР в условиях инклюзивной практики дошкольной образовательной организации. Как было отмечено ранее, существует тесная взаимосвязь в овладении ребенком речевой и моторной деятельностью. Поэтому включение в занятия упражнений, направленных на тренировку тонких движений пальцев рук, положительно влияет на функционирование речевых зон коры головного мозга и является важнейшим средством повышения уровня развития речи.

С целью развития сенсомоторики старших дошкольников с ФФНР нами был разработан комплекс игр и игровых упражнений с использованием самостоятельно созданных дидактических материалов («Волшебный сундучок» с объемными фишками из пластиковых пробок красного, синего, зеленого и желтого цвета, в которых сделаны пазы для их соединения между собой; подставка с 20 винтовыми деталями – для накручивания фишек-пробок; буквы на магнитах, 10 карточек с изображениями знакомых детям предметов и животных – на магните).

Данные материалы были выбраны нами для проведения дидактических игр и выполнения заданий на занятиях по обучению грамоте и развитию речи дошкольников так как позволяют комплексно проводить работу по развитию мелкой моторики детей (откручивание и закручивание фишек-пробок на специальной подставке, скрепление их между собой, перестановка букв на магнитах и т. д.) и совершенствованию у них фонетико-фонематических процессов (дифференциация фонем в разных позициях на слух, дифференциация гласных и согласных звуков, анализ звукового состава слова и т. д.). Например, в процессе

занятия детям предлагалось игровое задание: прослушать слово и на специальной подложке сделать его схему, накручивая фишки красного (гласные звуки) и синего цвета (согласные звуки). Чтобы заинтересовать детей выполнением задания мы использовали элемент соревновательности – дошкольники выполняли задания на скорость. Тот, кто выполнял задание правильно и быстрее всех, получал картинку с изображением названного предмета. С использованием разработанных дидактических материалов детьми составлялись схемы звукового состава слогов (прямых и обратных, со стечением согласных), слов и словосочетаний.

С целью совершенствования пространственной ориентировки у старших дошкольников с ФФНР и развития зрительно-двигательной координации им предлагалось выполнить игровые задания другого вида: на подставку-основу прикрутить фишки указанного педагогом цвета в соответствии с пространственной инструкцией, например: «Прикрепите в центре красную фишку. Справа от нее прикрепите синюю фишку. Слева от красной фишки прикрепите синюю фишку». Затем дошкольникам давалось задание – придумать слова к составленной звуковой схеме. Тому, кто придумал больше слов, предлагалось «водить» в игре дальше – продиктовать другим детям другую пространственную инструкцию для составления новой схемы. При этом педагог предлагал ребенку определенное количество фишек, чтобы составляемая схема не была слишком сложной.

На следующем этапе работы мы добавляли в набор фишки другого цвета (желтого, зеленого). С их помощью дошкольники соревновались в составлении «узоров», соединяя фишки между собой с помощью имеющихся на них прорезей. Работа выполнялась последовательно: по образцу (рисунок), по словесной пространственной инструкции, по собственному представлению (с последующим описанием ребенком выполненного узора). При описании узора, выполненного по образцу или придуманного самостоятельно, педагог требовал от детей использовать в речи названия соответствующих цветов фишек и их пространственного расположения относительно друг друга.

Разработанные игровые задания с использованием дидактических материалов включались нами в подготовительную часть каждого занятия по обучению грамоте и развитию речи. С их использованием в течение года нами было проведено 30 занятий, в содержании которых устанавливалась взаимосвязь с лексическими темами, рассматриваемыми в рамках коррекционно-логопедической работы со старшими дошкольниками с ФФНР.

Проведенный нами контрольный эксперимент позволил оценить эффективность применения комплекса игр и игровых заданий с использованием разработанного дидактического материала.

В ходе контрольного среза, как и на констатирующем этапе, в диагностическом исследования принимали участие 12 старших дошкольников с ФФНР (экспериментальная группа) и 12 детей воспитанников логопедической группы такого же возраста с аналогичным логопедическим заключением (контрольная группа). Обследование проводилось с применением экспериментальных мето-

дик, ранее использованных в констатирующем эксперименте. При этом материал заданий был несколько усложнен нами, в сравнении с предыдущим этапом.

Сравнительный контрольный срез показал, что дошкольники экспериментальной справлялись с заданиями, направленными на выявление состояния общей и мелкой моторики и оценку владения сенсорными эталонами, в среднем, успешнее на 33,2 %, что свидетельствует об эффективности проведенной экспериментальной работы.

Нами было отмечено, что испытуемые экспериментальной группы показали более высокие результаты в процессе контрольного обследования с использованием методики Г. А. Волковой (в среднем на 16,6 %). Положительная динамика, с нашей точки зрения, подтверждает сделанное предположение о том, что развитие сенсомоторики старших дошкольников с ФФНР с помощью экспериментальной методики положительно скажется на состоянии их фонетико-фонематических процессов.

Таким образом, экспериментальный комплекс игр и игровых упражнений с применением специально разработанных дидактических материалов является эффективным средством развития сенсомоторики у старших дошкольников с ФФНР на занятиях по обучению грамоте и развитию речи в условиях инклюзивной практики. Его использование также оказывает положительное коррекционно-развивающее воздействие на состояние у них фонетико-фонематических процессов, что повышает уровень готовности детей с речевыми нарушениями к школьному обучению.

Список использованных источников

1. Антакова-Фомина, Л. В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путем тренировки движений пальцев рук / Л. В. Антакова-Фомина. – Текст непосредственный // Тезисы докладов XXIV-го Всесоюзного совещания по проблемам высшей нервной деятельности. – Москва : Московский государственный университет, 1984. – 235 с.

2. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2017. – 133 с. – Текст : непосредственный.

3. Исенина, Е. И. Теория и методика развития речи у детей. Дословесный период : учебное пособие / Е. И. Исенина. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Юрайт, 2020. – 149 с. – Текст : непосредственный.

4. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – Москва : Педагогика, 1983. – 143 с. – Текст : непосредственный.

5. Метиева, Л. А. Развитие сенсорной сферы детей / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – Москва : Просвещение, 2018. – 145 с. – Текст : непосредственный.

6. Овчинникова, Т. С. Логопсихология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. С. Овчинникова, В. А. Калягин. – Москва : Академия, 2007. – 320 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 159.9
ББК 88.3

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

БРАГИНА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
Ульяновский государственный педагогический университет
имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия
bragina24@mail.ru

НУРТДИНОВА ЮЛИЯ АБДУЛХАЕВНА
магистрант направления подготовки
Специальное (дефектологическое) образование
Ульяновский государственный педагогический университет
имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия
yulya.nurtdinova.86@inbox.ru

АННОТАЦИЯ: в статье на основе анализа механизмов психологической защиты матерей детей с тяжелыми нарушениями речи в сравнении с механизмами психологической защиты матерей нормотипичных детей показано, что в структуре психологической защиты матерей особых детей отмечается сочетание как механизмов психологической защиты, искажающих реальность (замещение, компенсация, всемогущий контроль), так и адаптивного механизма «подавление». Полученные результаты позволяют конкретизировать направленность психологической помощи матерям детей с нарушениями речи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: матери детей с нарушениями речи, механизмы психологической защиты

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF MOTHERS OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

BRAGINA ELENA ALEXANDROVNA
candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Department of Psychology, Ulyanovsk State Pedagogical University,
Ulyanovsk, Russia

NURTDINOVA YULIA ABDULKHAEVNA
master student in the direction of training Special (defectological) education
of the Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

ABSTRACT: based on the analysis of the mechanisms of psychological defense of mothers of children with severe speech disorders in comparison with the mechanisms of psychological defense of mothers of normotypical children, the article shows that in the structure of psychological defense of mothers of special children there is a combination of psychological defense mechanisms that distort reality (substitution, compensation, omnipotent control), and the adaptive mechanism of

«suppression». The results obtained make it possible to specify the direction of psychological assistance to mothers of children with speech disorders.

KEY WORDS: mothers of children with speech disorders, psychological defense mechanisms

Появление в семье особого ребенка нередко ведет как к деформациям семейных отношений, так и к формированию невротических, психосоматических и даже патохарактерологических особенностей у родителей, прежде всего, у матерей [7]. Именно поэтому взаимодействие специалистов с семьей ребенка с ОВЗ предполагает не только организацию сотрудничества с родителями в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка с ограниченными возможностями, но и реабилитационную помощь семье в целом, в том числе – коррекционно-терапевтическую.

Психотерапевтическая помощь родителям требует не только профессиональной подготовки специалистов, но и понимания некоторых общих психологических особенностей, характеризующих отцов и матерей детей с различными отклонениями в развитии. Исследования психологических особенностей матерей детей с тяжелыми нарушениями речи немногочисленны и сфокусированы, в основном, на изучении отношения матерей к ребенку и их коррекционно-педагогической компетентности [1–3]. Авторы отмечают у этой группы матерей низкий уровень принятия ребенка в сочетании с тенденцией к его инфатилизации, слабую чувствительность к его эмоциональному состоянию, чрезмерную эмоциональную дистанцию в отношениях с ним, чрезмерную строгость, низкую мотивацию к сотрудничеству со специалистами [1; 2; 4].

Мы исходим из предположения, согласно которому такое отношение матери к особому ребенку с тяжелыми нарушениями речи связано со спецификой ее психологических защит, направленных на смягчение хронического стресса, переживаемого всеми матерями детей с ОВЗ. Как отмечают И. И. Мамайчук и Е. В. Шабанова, анализ механизмов психологической защиты матерей особых детей позволяет конкретизировать направленность и этапы психологической помощи [7]. В представленном в настоящей статье исследовании мы рассматриваем результаты изучения механизмов психологической защиты матерей детей с тяжелыми нарушениями речи в сопоставлении с защитными механизмами, используемыми матерями нормотипично развивающихся детей.

Объем статьи не позволяет остановиться на подробном анализе феномена психологической защиты. Тем не менее отметим, что мы разделяем точку зрения тех авторов, которые выделяют как неадаптивные психологические защиты, «капсулирующие» эмоциональное напряжение и искажающие реальность, так и защиты адаптивные, позволяющие эффективно справляться с эмоциональным стрессом.

В исследовании участвовали две группы матерей детей дошкольного возраста – с тяжелыми нарушениями речи и нормотипичных, – по 20 человек в каждой. Диагностика психологических защит осуществлялась на основе методики «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Ч. Р. Конте), опросника структуры психологических защит (М. Бонд в адаптации Е. Е. Тем-

ник), методики измерения психологической защиты (Е. Р. Пилюгина, Р. Ф. Сулейманов).

Результаты применения методики «Индекс жизненного стиля» и методики измерения психологической защиты Пилюгиной – Сулейманова оказались очень близкими: в обоих случаях значимые различия между исследуемыми группами матерей установлены для таких механизмов психологической защиты, как замещение и компенсация (U-критерий Манна-Уитни фиксирует достоверное превышение соответствующих показателей обеих методик в группе матерей особых детей с $p \leq 0{,}01$). Результаты применения методики «Индекс жизненного стиля» обнаруживают, кроме того, высокую степень напряженности этих механизмов психологической защиты в группе матерей детей с нарушениями речи (значения процентилей для замещения – 59,15 и 57,5 – для компенсации), а результаты методики измерения психологической защиты Пилюгиной – Сулейманова – превышение показателями этих механизмов защиты нормативного уровня.

Кроме этого, установлено достоверное превышение показателя частоты использования рационализации, однако в этом случае – в группе матерей нормотипичных детей ($p = 0.00$).

Одновременно результаты методики Пилюгиной – Сулейманова выявляют значимо более частое использование таких механизмов психологической защиты, как вытеснение, сублимация и юмор матерями нормотипичных детей по сравнению с матерями детей с нарушениями речи и существенно более частое использование последними подавления и всемогущего контроля (табл. 1). Напомним, что всемогущий контроль как бессознательный механизм психологической защиты проявляется в стремлении все предусматривать и все контролировать, что, в свою очередь, связано с переживанием своей ответственности за происходящее и, как следствие, – вины и тревоги в том случае, если события выходят из-под контроля.

Таблица 1

Значения U-критерия Манна-Уитни для показателей механизмов психологической защиты в группах матерей детей с нарушениями речи (МР) и матерей нормотипичных детей (МН)

Механизм психологической защиты МР/МН	Значения U-критерия	Механизм психологической защиты МР/МН	Значения U-критерия
замещение 32.95/21.45	0; $p = 0.00$	вытеснение 17.2/32.6	2; $p = 0{,}00$
компенсация 37.3/25.05	0; $p = 0{,}00$	рационализация 7.95/30.25	0; $p = 0{,}00$
всемогущий контроль 12.75/10.5	128; $p \leq 0{,}05p$	сублимация 18.5/31	0,5; $p = 0{,}00$
подавление 32.15/20.3	2; $p = 0{,}00$	юмор 9.7/39.8	0; $p = 0{,}00$

Примечание: в таблице указаны только те показатели, по которым установлены достоверные различия

Обратим внимание, что в структуре психологических защит матерей детей с нарушениями речи сочетаются как механизмы, искажающие реальность (замещение, компенсация, всемогущий контроль), так и вполне зрелый защитный механизм подавления, являющийся проявлением осознанного и произвольного управления своими тяжелыми мыслями и переживаниями, умения сознательно их избегать. Очевидно, что весьма затруднительно отрицать и «мотивированно забывать» (вытеснять), а также рационализировать факт достаточно выраженного нарушения в развитии своего ребенка, поэтому оптимальным в такой ситуации становится способность отстроиться от переживаний. По этой же причине матерям этой группы невозможно использовать юмор. Как важный результат, отметим очевидную недостаточность сформированности у матерей детей с нарушениями речи механизма сублимации, наиболее адаптивного, позволяющего полноценно и конструктивно перерабатывать энергию травмирующего переживания.

Качественный анализ индивидуальных профилей психологической защиты матерей детей с нарушениями речи обнаруживает интересный факт: использование механизма подавления коррелирует с использованием рационализации, но показатель частоты использования последней существенно ниже: rs Спирмена равен 0.579, $p \leq 0.01$ при среднем показателе подавления, равном 33,15, и среднем показателе рационализации, равном 7,95. Следовательно, те женщины группы матерей детей с нарушениями речи, которые демонстрируют отчетливую тенденцию к использованию механизма подавления, одновременно склонны, хотя и в существенно меньшей степени, использовать рационализацию, возможно, как средство, позволяющее ослабить возникающее чувство вины в отношениях со своим ребенком.

Таким образом, мы можем констатировать, что в группе матерей особых детей обнаруживается склонность к использованию зрелого и адаптивного механизма психологической защиты – подавления.

Можно предположить, что механизмы замещения и компенсации являются у матерей этой группы дополнительными по отношению к подавлению, позволяя справиться с постоянно возникающими во взаимодействии с особым ребенком травматичными переживаниями, как путем смещения своего раздражения на окружающих (замещение), так и путем изменения отношения к недостатку ребенка, преуменьшая его серьезность (компенсация переживания собственной неполноценности как матери ребенка с отклонением в развитии). По-видимому, именно механизмы компенсации и рационализации в сочетании с механизмом «всемогущий контроль» проявляются в тех особенностях отношения к ребенку матерей этой группы, которые отмечены нами в другом исследовании: в выраженной тенденции к авторитарной гиперсоциализации, в стремлении ускорить развитие ребенка, чрезмерной строгости и раздражительности, чрезмерной эмоциональной дистанции в отношениях с ним и, наконец, в высоких показателях доминирования матери в семейных отношениях [4]. Определенное подтверждение этому предположению мы находим в исследовании Е. Н. Куликовой, показавшей значимую связь механизма компенсации с отно-

шением матери к ребенку, как к маленькому неудачнику [6].Однако мы понимаем, что это предположение требует эмпирической проверки.

Важные, с нашей точки зрения, результаты обнаруживает применение опросника структуры психологической защиты (М. Бонд): U-критерий фиксирует значимые различия между исследуемыми группами матерей в пользу группы матерей нормотипичных детей по показателям механизмов неадаптивной психологической защиты (U-критерий равен 124.4, $p \leq 0.05$), самопринижающей защиты ($U = 25.5$, $p \leq 0.008$), защиты, искажающей образ ($U = 103$, $p \leq 0.01$). По показателю использования механизмов адаптивной психологической защиты достоверных различий в исследовании не установлено. При этом в группе матерей детей с нарушениями речи в наибольшей степени выражены самопринижающие защитные механизмы: превышение нормативных значений соответствующего показателя в этой группе выявлено у 13 человек из 20. Этот показатель опросника включает такие защитные механизмы, как отрицание, псевдоальтруизм, формирование реакции. Методика Пилюгиной – Сулейманова не обнаруживает существенных различий по показателям этих механизмов в исследуемых группах, однако результаты методики структуры психологических защит фиксируют их совместное использование, что можно расценить как достаточно высокую представленность отмеченных механизмов психологической защиты в структуре саморегуляции эмоционального состояния матерей детей с нарушениями речи.

Суммируя итоги проведенного исследования, мы можем констатировать, что в структуре психологической защиты матерей детей с нарушениями речи высоко значимыми оказались неадаптивные механизмы замещения, компенсации, всемогущего контроля, искажающие реальность, а также самопринижающие защитные механизмы. При этом установлен факт недостаточной сформированности, по сравнению с матерями нормотипичных детей, высокоадаптивного механизма сублимации. Вместе с тем в этой группе матерей зафиксирована высокая представленность адаптивного защитного механизма «подавление», что свидетельствует об их способности в определеной степени осознанно регулировать эмоциональное напряжение.

Представляется, что отмеченная структура механизмов психологической защиты матерей детей с нарушениями речи, с одной стороны, отражает их жизненную ситуацию, связанную с переживанием хронического стресса, а с другой – проявляется в особенностях их отношения к своему ребенку, о которых мы писали ранее [4]. Полученные результаты позволяют конкретизировать направленность психологической помощи матерям этой группы, в частности, – расширение репертуара способов сублимации эмоционального напряжения, а также использование технологий, предназначенных для развития способности осознавания его источников.

Список использованных источников

1. Авдеева, Н. Н. Взаимодействие матери и ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития / Н. Н. Авдеева. – Текст : непосредственный // Психологическая наука и об-

разование. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2019. – Том 24. – № 2. – С. 19–28.

2. Арамачева, Л. В. Исследование особенностей материнского отношения к детям младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи / Л. В. Арамачева, Е. Р. Бадрутдинова, О. В. Груздева. – Текст : непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, 2020. – Том 54. – № 4. – С. 108–117.

3. Бородина, В. А. Особенности коррекционно-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушенияи речи / В. А. Бородина, К. С. Васильева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск : Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. – № 7. – С. 9–22.

4. Брагина, Е. А. Отношение к ребенку и семейной роли матерей детей с расстройствами аутистического спектра и детей с нарушениями речи / Е. А. Брагина, Л. А. Белозерова, М. В. Прокофьева. – Текст : непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета, Серия Педагогика. Психология. – Тольятти : Тольяттинский государственный университет, 2021. – № 2 (45).– С. 39–45.

5. Куликова, Е. Н. Особенности связи механизмов психологической защиты с особенностями детско-родительского взаимодействия / Е. Н. Куликова. – Текст : электронный // Молодой ученый. − 2019. − № 20 (258). − С. 441–443. − URL: https://moluch.ru/archive/258/59342/ (дата обращения: 1.02.2022)

6. Мамайчук, И. И. Учет защитных механизмов личности родителей детей с расстройствами аутистического спектра в процессе психологическиой помощи / И. И. Мамайчук, Е. В. Шабанова. – Текст : непосредственный // Вестник Ленинградсткого государственного университета имени А. С. Пушкина. – Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2014. – Том 5. – № 1. – С. 82–91.

7. Ткачева, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / под научной редакцией И. Ю. Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2014. – 144 с. – ISBN 978-5-4441-0057-8. – Текст: непосредственный.

К содержанию

УДК 376
ББК 74.5

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

БРЫЛЕВА ЛАРИСА ВАЛЕРЬЕВНА
учитель высшей категории,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 46
Калининского района г. Санкт-Петербурга
«Центр Реабилитации и Милосердия», г. Санкт-Петербург, Россия
lvb2804@mail.ru

МЫШКО ЕКАТЕРИНА ВАЛЕРЬЕВНА
учитель первой категории,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 46
Калининского района г. Санкт-Петербурга
«Центр Реабилитации и Милосердия», г. Санкт-Петербург, Россия
Raidkaty@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассмотрены этапы введения альтернативной и дополнительной коммуникации в образовательном процессе с помощью коммуникативной доски или электронного носителя (планшета). Авторами описана система обучения вспомогательной коммуникации, структура, наполняемость и правила оформления словаря. Статья адресована педагогам, использующим в своей практике альтернативную и дополнительную коммуникацию в образовательном учреждении.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: альтернативная и дополнительная коммуникация, коммуникативная карта / доска, электронный носитель (планшет), условия внедрения, структура, наполняемость и расширение словаря, трудности обучения

USAGE OF AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION DEVICE IN EDUCATIONAL PROCESS

BRYLEVA LARISA VALEREVNA
teacher of the highest degree, state school № 46 of Kalininskiy district,
St. Petersburg «Center of rehabilitation and mercy», St. Petersburg, Russia

MYSHKO EKATERINA VALEREVNA
teacher of the first degree, state school № 46 of Kalininskiy district,
St. Petersburg «Center of rehabilitation and mercy», St. Petersburg, Russia

ABSRACT: the authors discuss the stages of integrating of augmentative and alternative communication devices in the educational process using an interactive board or a tablet. System of educational process with help of the augmentative communication, structure, filling and design rules of a dictionary are described by the authors. This article is aimed teachers that use augmentative and alternative communication in their schools.

KEY WORDS: alternative and augmentative communication, communication map/sboard, electronic device (tablet), conditions for integrating, structure, filling and expansion of the dictionary, learning difficulties

Основной формой коммуникации между людьми является устная речь. В процессе общения дети получают представление об окружающем мире. Язык играет основную роль в когнитивном и эмоциональном развитии ребенка, является фундаментом социального взаимодействия и регулятором поведения. Однако, в некоторых случаях, возникают факторы, которые ограничивают ребенка в его естественной потребности во взаимодействии с другими людьми. И здесь необходимо предоставить ребенку другую систему средств, которая поможет восполнить или заменить недостаточность устной речи, для полноценного участия в жизни общества. Важно понимать, что коммуникация, это не только сло-

ва и речь. Жесты, знаки, символы, письменные слова облегчают коммуникацию, делая ее многоканальной.

Рассмотрим категории обучающихся, нуждающихся в использовании альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК).

Одним из ключевых дефицитов детей с аутизмом и нарушением в развитии, является недоразвитие устной речи или полное ее отсутствие, вследствие чего затрудняется социальная адаптация ребенка в обществе. Дети не понимают инструкций педагогов, не могут выразить свои желания, потребности, все это ведет за собой проявление нежелательного поведения: агрессию, аутоагрессию, они становятся капризными, неуравновешенными, непредсказуемыми.

В этом случае есть необходимость обратиться к альтернативным и дополнительным способам коммуникации.

Альтернативная коммуникация необходима при отсутствии устной речи, где особое значение приобретают невербальные коммуникативные средства (графические символы, фотографии, изображения, картинки).

Дополнительная коммуникация востребована при недостаточно сформированной устной речи. Такая форма коммуникации облегчает понимание вербальных сообщений лиц с нарушением речи, и обеспечивает более эффективное взаимодействие с окружающими, в дополнение к их устной речи.

Эти виды коммуникации могут быть необходимы человеку постоянно на протяжении всей жизни, могут применяться как временная помощь, а могут быть использованы для развития и совершенствования устной речи.

Поэтому, в школе педагоги используют альтернативные средства коммуникации такие как: коммуникационная система обмена карточками (PECS), коммуникативные карты /доски и электронные носители (планшеты).

Категории обучающихся, для которых эффективно применение средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК):

1. Дети, которые не говорят, и вероятно, никогда не смогут говорить. Как правило, у таких детей наблюдается узко ситуативное понимание или полное непонимание речи, отсутствует инициация общения, много нежелательного поведения. Альтернативная коммуникация выступает в роли замены устной речи.

2. Дети, которые, вероятно, научатся говорить, но в настоящее время их вербальное развитие замедленно. Средства АДК в данном случае могут применяться временно, коммуникативное устройство будет меняться соответственно динамике развития коммуникативных и речевых навыков.

3. Дети, у которых возникают трудности во взаимодействии с другими людьми, они понимают речь, говорят и строят фразы, но их речь непонятна окружающим, или они еще недостаточно владеют речевыми шаблонами.

К данной категории также относятся дети, которые могут говорить только со знакомыми людьми, но испытывают затруднения в общении с малознакомыми, в этом случае дополнительная коммуникация служит визуальной поддержкой при построении фразы.

С целью подбора средства альтернативной коммуникации проводится диагностика уровня коммуникативного развития ребенка. В качестве диагности-

ческого инструментария используется Матрица коммуникации (https://communicationmatrix.org).

Рассмотрим этапы введения альтернативной и дополнительной коммуникации.

Система обучения альтернативной и дополнительной коммуникации включает поэтапное введение АДК. На предварительном этапе с помощью родителей определяются потребности, актуальные навыки и возможности ребенка, его предпочтения, подбираются мотивирующие стимулы (лакомства, игрушки, интересные ребенку виды деятельности). У родителей уточняются способы коммуникации дома: как ребенок проявляет радость или дискомфорт, реагирует на запрет, в какой форме ему предъявляют требования и т. п.

Наблюдая за поведением ребенка, обращаем внимание на следующее:

1. Зрительный контакт (удерживает ли зрительный контакт с собеседником, наблюдает ли за окружающей обстановкой, проявляет ли интерес к объектам в поле зрения).

2. Дистанцию, которую держит ребенок по отношению к собеседнику.

3. Жесты ребенка (использует ли жесты для привлечения к себе внимания, для получения желаемого объекта).

4. Вокализация (какие звуки произносит, в какие моменты происходит вокализация: отказ, протест, привлечение внимания, требование, в момент радости).

5. Нетипичное поведение (агрессия, аутоагрессия, стереотипии).

6. Использует ли движение тела с целью достижения желаемого объекта

7. Может ли ребенок понятно заявить о своем дискомфорте: использует для этого крик, жест, плач, звуки или артикуляцию.

8. Способен ли ребенок посредством мимики общаться с другими людьми, соответствует ли мимическая реакция ситуации, может ли мимикой выражать свои чувства.

Данные наблюдений помогают логопеду совместно с родителями заполнить Матрицу общения.

Следующим этапом подготовки к введению средств АДК является определение пассивного словаря ребенка в ходе наблюдений в различных жизненных ситуациях: переодевание, прием пищи, игра.

Для обучения использованию альтернативной и дополнительной коммуникации в образовательном процессе используются коммуникативная доска и электронное коммуникативное устройство.

Коммуникативная карта / доска – это низкотехнологичное средство АДК, используемое в работе с детьми, не владеющими вербальной речью. Используется в качестве вспомогательного устройства, позволяющего организовать общение и взаимодействие в различных жизненных ситуациях.

Коммуникативная карта / доска, представляет собой ламинированные листы, формата А4, на котором наклеены картинки (фотографии), графические символы, могут быть просто напечатанные слова (если ребенок понимает смысл написанного). Коммуникативная доска достаточно легкая, компактная, ее можно носить с собой, располагать на парте во время урока.

Коммуникативная доска в своей структуре состоит из:

– основной доски, на которой представлен базовый словарь ребенка: Я, ХОЧУ, НЕ ХОЧУ, ПОМОГИ, ДА, НЕТ, ЗДРАВСТВУЙТЕ, ДО СВИДАНИЯ, ИЗВИНИ, ДАЙ, ПИТЬ, ЕСТЬ, ТУАЛЕТ, ПЕРЕРЫВ (ОТДЫХ), часто употребляемые глаголы;

– тематических листов: поощрения, лексические темы, учебные принадлежности, знакомые люди, знакомые места, еда, напитки.

Выбор первых графических символов для коммуникативной доски особенно важен, так как это является основой для понимания ребенком, как будет использоваться данное устройство. Лучше всего предпочтение отдать любимым игрушкам, любимой еде и занятиям, так как это будет стимулом к инициированию коммуникации.

Первые символы, как правило, осваиваются дольше всего, на это требуется больше времени. Дальше, как правило, процесс идет быстрее. Словарь ребенка в коммуникативной карте / доске, который постепенно будет пополняться, зависит от его индивидуальных потребностей.

Размер графических символов в коммуникативной доске ребенка, зависит от особенности зрения и моторных навыков. Некоторым детям необходимо подбирать картинку в коммуникативное устройство так, чтобы между реальным предметом и символом было визуальное сходство. Все графические символы должны быть подписаны, так как это способствует обучению ребенка глобальному чтению, а коммуникативному партнеру помогает понять их значение.

Первой формой графической коммуникации является картинка (рисунки или фотографии). У некоторых детей с аутизмом понимание картинок ограничено, им проще различать контурные рисунки. Некоторые дети не могут различать цвета, для них применяются черно-белые символы (пиктограммы).

Обучение и накопление символов в коммуникативной доске ребенка зависит от пассивного словарного запаса и уровня понимания языка. При обучении детей использованию символов параллельно проводится работа по расширению словарного запаса (названия предметов, действий, мест и т. д.). Важно, чтобы вводимые понятия, символы были функциональны. Введение отдельных понятий, их освоение может происходить медленно, с большим количеством повторений.

К числу первых символов при обучении альтернативной коммуникации относятся:

– предметы, места, люди (ситуации, в которых ребенок чаще всего участвует);

– глаголы (ПОМОГИ, ДАЙ).

Способы расширения словаря ребенка. Как только ребенок освоил коммуникативное устройство, задачей педагога становится выбор новых слов для коммуникации. Например, ребенок выучил символ КОШКА. Расширяем его словарь словами ЛАПЫ, ХВОСТ, УСЫ, УХО, БЕГАТЬ, СПИТ, СИДИТ.

Опишем обучение новым символам на коммуникативной доске.

1. Символ «ДА» или «НЕТ».

Необходимо создавать как можно больше ситуаций, где у ребенка будет возможность согласиться с чем-то или отказаться. Начинаем с простых вопросов. Например, спрашиваем: «Пить хочешь?», «Печенье хочешь?». На первых этапах обучения неправильно будет спрашивать: «Пить будешь воду или компот?».

Далее для закрепления понятий «ДА» или «НЕТ», необходимо постоянно ставить ребенка перед выбором. Сначала это будет выбор из двух предметов. Например, предлагаем ребенку поиграть с машинкой или конструктором. Взгляд, протягивание руки к предпочитаемому объекту, интерпретируется как «ДА». Такие ситуации необходимы для повторения и показа на коммуникативной доске нужного графического символа, который взрослый комментируем словами: «Да, ты хочешь машинку!».

2. Символ «Я».

Часто дети с нарушениями в коммуникации испытывают сложности с восприятием собственного Я. Поэтому, необходимо сформировать у ребенка представление о себе и восприятие других людей. При обучении символу «Я», необходимо задавать вопросы, при ответах на который у ребенка будет возможность указывать на себя.

Организация работы:

1. Учитель указывает, кто является исполнителем данного действия, используя жест Я и показывая на коммуникативной доске символ Я.

2. Используются фотографии детей класса при проверке присутствующих.

3. Чтобы дети могли заявить о себе задаем детям такие вопросы как: «Кто хочет пойти в парк?», «Кто хочет печенье?».

Каждый раз, как только вводится новый символ в коммуникативную карту / доску, изучается сам предмет. Например, вводится символ «МАШИНКА». Педагог рассказывает о машинке, ее частях и функциях. Главная задача состоит не в изучении очередного символа, а в умении ребенка ими пользоваться.

В коммуникативной доске есть основные слова ребенка, о которых говорилось выше, а также для каждого урока существует набор картинок, объединенных по принципу: урок «Развития речи», «Математика» и т. д., картинки к урокам изображены на отдельных листах, и хранятся в отдельной папке в одном и том же месте. По мере необходимости ребенок достает нужный ему листок/ листы самостоятельно или с помощью педагога.

Планируя урок, мы используем следующую модель его проведения:

1-й этап: например, вводим новый графический символ ГРУША.

2. Учитель показывает саму грушу.

3. Учитель говорит: «Это груша».

4. Учитель рассказывает о груше: цвет, форма, что у груши есть кожура, семечки, дать детям попробовать грушу на вкус, запах.

5. Учитель предлагает детям по очереди взять грушу в руки и передать друг другу. Во время передачи груши, происходит, в своем роде, коммуникация детей с друг другом.

6. Затем берем тазик, в котором будут находиться груши вместе с яблоками. Дети должны найти грушу в тазу самостоятельно.

7. Далее педагог спрашивает каждого ребенка: «Где твоя груша?» (ребенок показывает грушу).

2-й этап: предъявляем детям саму грушу и графический символ ГРУША.

1. Учитель предлагаем детям на основе услышанного названия, выбрать на своих партах из двух картинок, картинку ГРУША и саму грушу (груша и яблоко находятся тоже на парте).

2. Учитель предлагает выбрать картинку ГРУША и саму грушу, на основании показанного символа ГРУША.

3. Учитель предлагает детям выбрать для груши соответствующий символ ГРУША.

4. Учитель предлагает детям соответствующему символу ГРУША выбрать грушу.

3-й этап: заключительный

1. Выбор соответствующего символа ГРУША, когда сама груша отсутствует, на основании вопроса педагога: «Хочешь грушу?», где ребенку необходимо сказать, с помощью альтернативной коммуникации: «Хочу грушу».

При такой модели урока учим детей обозначать конкретный предмет на коммуникативной доске, который ребенок хочет получить. Далее необходимо помочь ребенку понять, что слово и символ, например, СТОЛ, это не только обеденный стол, но и журнальный столик. А также объяснить, что многие другие предметы с похожими признаками и предназначениями, имеют одно название. Поэтому, необходимо объединить эти предметы, найти их общие, главные элементы. Этому может помочь, рассматривание вместе с детьми различных фотографий, картинок, иллюстраций.

Следующий этап наполнения словаря в коммуникативном устройстве ребенка – это ЛЮДИ (сначала самые близкие). Прежде чем ввести символ МАМА, ПАПА, БАБУШКА, БРАТ, СЕСТРА, ребенок учится узнавать их на фотографиях.

Далее вводим в словарь ребенка имена прилагательные, обозначающие признаки предметов. Время, предлоги, числительные, следующий этап обучения, для которого необходимо развитие соответствующих познавательных возможностей ребенка.

Построение предложений. У неговорящих детей, высказывания часто примитивны, например, предложение «У меня замерзли руки, мне нужны варежки», заменяется одним словом ВАРЕЖКИ. Поэтому важно учить ребенка использовать выражение из двух и более символов. Как это сделать? Первые предложения содержат просьбу: «Я ХОЧУ…», одновременно мы учим ребенка описывать совершаемые им действия: «Я ЕМ, Я ОТДЫХАЮ».

Хорошо продуманный коммуникативный словарь ребенка, помогает ему правильно выстраивать предложения, где главная цель обучения, это умение общаться с окружающими людьми.

Развитие технологий увеличило выбор средств коммуникации. Вместе с коммуникативными досками, стали использовать и электронные устройства.

Электронное устройство – высокотехнологичное устройство, основанное на компьютерных технологиях.

В школе используется электронная программа «LetMeTalk», включающая более 9000 изображений, расположенных по категориям: главные слова (это слова, которые в коммуникативной доске являются основными словами), блок еда, напитки, лексические темы, гигиена, дом, учебные принадлежности, действия, люди. Задача при обучении ребенка использованию электронного носителя заключается в предоставлении посредством многократного повторения возможности ориентироваться в папках с файлами.

Опыт работы показывает, что для обучения использованию электронного коммуникативного устройства предварительной обучение использованию коммуникативной доски является необязательным. В процессе организации урочной деятельности более удобным является использование электронных коммуникативных устройств.

На первых этапах обучения использование альтернативной коммуникации вводится в рутинных ситуациях. В дальнейшем с целью генерализации навыка круг коммуникативных ситуаций и коммуникативных партнеров постепенно расширяется.

Рассмотрим проблемы, возникающие при обучении альтернативной коммуникации.

При обучении АДК уходит достаточно много времени, на это может уйти не один год.

На первых этапах обучения альтернативной коммуникации ребенку необходим большой объем помощи со стороны взрослого, в результате возникает зависимость от внешних подсказок и помощи. Ребенок становится без инициативным и не хочет вступать в контакт первым. Поэтому важно следить за тем, чтобы коммуникация не стала исключительно ответной.

Трудности в генерализации коммуникативных навыков, где необходимо приобретенные навыки переносить и закреплять в бытовых ситуациях. Бывает трудно подключить родителей ребенка использовать АДК дома.

Важно отметить, что коммуникация ребенка не должна ограничиваться стенами школы. Необходимо помнить о постоянном сотрудничестве с родителями, сообщая о реализуемых в данный момент задачах, помогая введению альтернативной коммуникации в домашних условиях, поскольку АДК на протяжении всей жизни будет средством выражения желаний и потребностей, чувств и мыслей.

Список использованных источников

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / составитель О. Н. Тверская, М. А. Щепелина ; выпуск. редактор А. Г. Гилева ; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Пермь, 2018. – 160 с. – ISBN 978-5-85218-944-8. – Текст : непосредственный.

2. Альтернативная коммуникация. Технологии невербальной коммуникации. Информационно-методические материалы / под редакцией В. Л. Рыскиной. – Санкт-Петербург : Городской информационно-методический центр «Семья», 2018. – 28 с. – Текст : непосредственный.

3. Козлова, К. М. Особенности организации обучения альтернативной коммуникации младших школьников с сочетанными нарушениями развития / К. М. Козлова. – Текст : электронный // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-obucheniya-alternativnoy-kommunikatsii-mladshih-shkolnikov-s-sochetannymi-narusheniyami-razvitiya (дата обращения: 21.02.2022).

4. Рязанова, И. Л. Оценка коммуникативных навыков и подбор альтернативных и дополнительных средств общения детям с ТМНР/ И. Л. Рязанова. – Текст : электронный // Universum: психология и образование. – 2018. – № 5 (47). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kommunikativnyh-navykov-i-podbor-alternativnyh-i-dopolnitelnyh-sredstv-obscheniya-detyam-s-tmnr (дата обращения: 21.02.2022).

5. Течнер, Стивен фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. – Москва : Теревинф, 2014. – 432 с. – ISBN 978-5-4212-0194-6. – Текст : непосредственный.

6. Технологии социально-коммуникативной реабилитации и абилитации детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития : методическое пособие / авторы-составители И. А. Филатова, Е. В. Каракулова ; под редакцией Н. Н. Сергеевой ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – 134 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 376.3
ББК 74.5

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ

ГАМАЮНОВА АНТОНИНА НИКОЛАЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
gamaenova@yandex.ru

ЕВДОКИМОВА МАРИЯ НИКОЛАЕВНА
воспитатель
Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад «Звездочка», р.п. Торбеево, Россия
debaikina97@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается проблема развития памяти в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: развитие памяти, интеллектуальные нарушения, умственно отсталые обучающиеся, игра

MEMORY DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES THROUGH PLAY

GAMAJUNOVA ANTONINA NIKOLAEVNA
candidate of pedagogical sciences, associate professor, department of special pedagogy and medical foundations of defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

EVDOKIMOVA MARIA NIKOLAEVNA
educator
Municipal budgetary preschool educational institution
«Kindergarten «Zvezdochka», Torbeevo, Russia

ABSTRACT: the article deals with the problem of memory development in the context of the implementation of the federal state educational standard for the education of students with mental retardation (intellectual disabilities).

KEY WORDS: memory development, intellectual disabilities, mentally retarded students, play

Одним из требований ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) являетсяс развитиес обучающихся с умственной отсталостью в соответствии с потребностями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации [4]. Решить данную задачу невозможно без развития у них познавательных процессов, среди которых важное место занимает память.

В изучении физиологических основ памяти, ее видов, структурных процессов, характера психической активности внесли свой вклад отечественные ученые – Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. И. Зинченко, С. Л. Рубинштейн, П. П. Блонский и др. На основании их исследований можно заключить, что память – это отражение прошлого опыта человека, основа для приобретения и накопления новых знаний, умений, навыков и их последующего использования, возможность овладевать опытом прошлых поколений и вносить свой личный вклад в практическую деятельность настоящих.

У нормально развивающихся детей к старшему дошкольному возрасту происходит постепенный переход от непроизвольного к произвольному запоминанию и воспроизведению запомненного, формируются личностные качества, связанные с выполнением различных видов деятельности.

У умственно отсталых детей в силу разных причин (генетических факторов, патологий внутриутробного развития, постнатальных поражений) происходит нарушение психического развития, интеллектуальных нарушений разной степени (легкой, умеренной, тяжелой, глубокой). Психическое развитие умственно отсталых детей протекает с большими отклонениями. Расстройства памяти у умственно отсталых детей имеют определенные особенности, которые

проявляются в нарушении зрительной, слуховой, эмоциональной, кратковременной, долговременной памяти, а также в нарушении произвольного и непроизвольного запоминания (И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, М. С. Певзнер, Л. В. Занков, В. И. Лубовский, В. Г. Петрова и др.)

Л. С. Выготский одним из первых обосновал положение о единстве основных закономерностей развития нормального и умственно отсталого ребенка и идентичности факторов, влияющих на развитие тех и других. Значит, нарушения в развитии (преимущественно познавательной сферы) ребенка с отклонениями, вызванными разными биологическими и социальными факторами, могут быть сглажены в результате коррекции. Обучение идет впереди развития и стимулирует его [1].

Не стоит упускать из вида факт, что за последнее время количество детей с умственной отсталостью постоянно увеличивается, что в свою очередь говорит о необходимости своевременного выявления нарушения психического развития и быстрого оказания коррекционно-развивающей помощи, которая может привести к положительной динамике развития памяти. Чем раньше будет выявлено нарушение и оказана психокоррекционная помощь, тем легче будет его скорректировать.

С целью изучения памяти детей младшего школьного возраста нами было проведено исследование на базе ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья». В исследовании приняло участие 13 школьников 4 класса.

В соответствии с целью исследования была разработана диагностическая программа, в которую вошли следующие общепризнанные методики: «Методика Векслера», методика «Изучение зрительной произвольной памяти по Л. М. Шипицыной», методика «Изучение слуховой произвольной памяти по Л. М. Шипицыной», методика «Исследование логической и механической памяти», методика «Исследование словесно-логической памяти», методика «Узнай фигуры», методика «Память на образы». Система оценок – балльная.

Результаты выполнения заданий «Методики Векслера» показали, что высокий уровень сформированности зрительной памяти не выявлен ни у одного испытуемого, у 23 % – уровень средний (при воспроизведении предложенных геометрических фигур данная категория детей выполнила задания с небольшими ошибками, а 77 % детей имеет низкий уровень (они смогли воспроизвести третью часть геометрических фигур).

Изучение зрительной произвольной памяти по методике Л. М. Шипицыной позволяет утверждать, что у 8 % детей выявлен высокий уровень зрительного произвольного запоминания, у 54 % – средний, а у 38 % – низкий.

Анализируя результаты изучения слуховой произвольной памяти по методике Л. М. Шипицыной, можно сделать вывод, что высокий уровень запоминания объема слухового материала не продемонстрировал ни один из испытуемых, 23 % показали средний, а 77 % – низкий уровень.

Данные исследования словесно-логической памяти показали, что высокий уровень развития словесно-логической памяти не имеет ни один из испытуемых, у 8 % – средний, 82 % – низкий уровень.

Определение уровня запоминания и узнавания фигур выявило, что у 15 % школьников высокий уровень узнавания фигур, у 38 % – средний и у 47 % – низкий.

Исследование образной памяти показало, что 23 % испытуемых имеют высокий уровень сформированности образной памяти, у 46 % – средний, у 31 % – низкий.

Анализируя итоги опытно-экспериментальной работы, в качестве положительного аспекта следует отметить высокий и средний уровни развития образной памяти у 23 % и 46 % испытуемых соответственно (методика «Память на образы»). К сожалению, большинство других основных характеристик памяти (запоминание, сохранение, воспроизведение) находятся на низком уровне у 61 % школьников, принимающих участие в эксперименте. Высокий уровень был выявлен у 8 % испытуемых, средний – у 31 % испытуемых.

Исходя из результатов проведенных методик, можно сделать вывод, что у детей с умственной отсталостью память развита недостаточно. Дети не могут долгое время сосредоточиться на задании, быстро запоминают и также быстро забывают условия задания. Кроме этого, в процессе работы у детей наблюдались частые изменения настроения, а также низкая заинтересованность в правильном выполнении задания.

Учитывая вышеизложенное, нами была разработана и апробирована программа коррекционных занятий, направленная на развитие памяти умственно отсталых младших школьников. Курс рассчитан на 15 занятий (одно занятие в неделю). Коррекционно-развивающие занятия проводились индивидуально, либо в мини-группах по 3–5 человек. Длительность занятий варьируется от 25 до 35 минут в зависимости от индивидуального темпа скорости обработки и усвоения материала, специфики памяти каждого ребенка. Данная программа не заменяет общую программу коррекционной работы АООП, а дополняет ее.

Структура каждого коррекционно-развивающего занятия представляла собой систему последовательных частей, связанных общей тематикой:

1. Ритуал приветствия представляет собой важный момент работы с детьми, позволяет настраивать детей на работу, концентрировать их внимание на цели занятия, создавать благоприятную психологическую атмосферу.

2. Основная часть – раскрывает содержание главной темы занятия. В ней представлены упражнения, игры и задания, соотносящиеся с темой и целью определенного занятия. В этой части ребенок развивает все стороны памяти.

3. Рефлексия занятия представляет собой оценивание занятия. Детям задаются различные вопросы по проведенному занятию (что понравилось на занятии, что было интересным, как вы думаете, если часто выполнять такие задания, память станет лучше).

Обозначим некоторые темы предлагаемой программы: «Развиваем память», «Я и моя память», «Развитие зрительной памяти», «Развитие слуховой памяти», «Развитие произвольной памяти», «Развиваем образную память» и др.

В ходе занятий нами использовались такие игры и игровые упражнения как: «Наблюдательность», «Имена», «Нарисуй по памяти», «Пословицы»,

«Опиши картинку», «Исчезнувший предмет», «От слова к рассказу», «Послушай и нарисуй», «Перепутанные линии», «Запомни и воспроизведи» и другие.

Приведем примеры некоторых упражнений.

Упражнение «Нарисуй по памяти»

Цель: развитие слуховой памяти, произвольного внимания, мелкой моторики, закрепление понятия цвета.

Инструкция: я прочитаю вам рассказ. Вы его внимательно послушаете, а потом постараетесь нарисовать то, что услышали.

– Мы увидели маленький домик голубого цвета. У домика одно окошко с коричневой рамой и совсем нет двери. Домик украшала красная крыша треугольной формы с коричневой трубой. Вокруг зеленая лужайка.

После чтения можно задать вопросы для уточнения понятого:

Какого цвета домик?

Сколько окошек у домика?

Какого цвета рама?

Какого цвета крыша у домика?

Какая форма крыши у домика?

После выполнения упражнения демонстрируются рисунки детей, психолог отмечает успехи «художников».

Упражнение «Запрещенное движение» (групповое упражнение)

Цель: развитие памяти, внимания, самоконтроля, соматопространственной координации, дружеских взаимоотношений.

Инструкция: я буду показывать вам разнообразные движения, которые вы должны повторять за мной. Но одно из показанных мною движений повторять запрещается! Сегодня запрещенным движением будет – вытянуть руки вперед.

– Ваша задача – не ошибиться и не повторить за мной запрещенное движение.

Игра «Исчезнувший предмет»

Цель: развитие внимания и кратковременной памяти.

Инструкция: перед тобой лежат предметы (ручка, тетрадь, карандаш, ластик, линейка, циркуль, учебник). Посмотри внимательно, что лежит на столе, через некоторое время один или несколько предметов я уберу, а твоя задача будет посмотреть и сказать, что исчезло.

С целью выявления эффективности экспериментального обучения нами был проведен контрольный эксперимент. Его методика была аналогична констатирующему эксперименту с заменой стимульного материала.

Полученные результаты контрольного эксперимента позволяют утверждать, что благодаря проведенной коррекционной работе у определенной части младших школьников повысился уровень развития памяти. У 39 % младших школьников с умственной отсталостью после проведения формирующего эксперимента выявлен средний уровень развития памяти, низкий уровень развития памяти наблюдается у 46 % диагностируемых учащихся (против 61 % до начала эксперимента). До 15 % повысился достаточно высокий уровень развития памяти испытуемых.

Таким образом, использование игры в коррекционной работе позволяет успешно решать задачи развития памяти младших школьников с умственной отсталостью.

Список использованных источников

1. Выготский, Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте. Собрание сочинений : в 6 томах. Том 2 / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1982. – 488 с. – Текст : непосредственный.

2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : учебное пособие / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2015. – 712 с. – Текст : непосредственный.

3. Соколова, Ю. П. Память, логика, внимание / Ю. П. Соколова. – Москва : Рипол Классик, 2011. – 32 с. – ISBN: 978-5-386-03406-1 – Текст : непосредственный.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – URL: http://ivo.garant.ru/ (дата обращения: 10.01.2022). – Текст : электронный.

5. Хухлаева, О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции / О. В. Хухлаева. – Москва : Академия, 2006. – 208 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 376
ББК 74.5

ДИНАМИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

ГЛАЗКОВА НАТАЛЬЯ НИКОЛАЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры олигофренопедагогики
Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
gvvgnn@yandex.ru

СЛЕПКОВА ЭЛЬВИРА ОЛЕГОВНА
студент кафедры олигофренопедагогики
Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
pavlova.elya210@gmail.com

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются цель, задачи и содержание обучения наглядной геометрии младших школьников с легкой умственной отсталостью. Приводятся результаты экспериментального исследования динамики сформированности геометрических знаний и умений у данной категории учащихся. Представлены выявленные трудности, которые возникают у учащихся в процессе усвоения геометрического материала.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: младшие школьники с умственной отсталостью; обучение наглядной геометрии; геометрические знания и умения

DYNAMICS OF FORMATION OF GEOMETRIC KNOWLEDGE AND SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DEFECT

GLAZKOVA NATALIA NIKOLAEVNA
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Oligophrenopedagogy Russian State Pedagogical University
named after A. I. Herzen, St. Petersburg, Russia

SLEPKOVA ELVIRA OLEGOVNA
student of the Department of Oligophrenopedagogy
Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen,
St. Petersburg, Russia

ABSRACT: the article discusses the purpose, objectives and content of teaching visual geometry to younger students with mild mental retardation. The results of an experimental study of the dynamics of the formation of geometric knowledge and skills in this category of students are presented. The identified difficulties that students have in the process of assimilation of geometric material are presented.

KEY WORDS: junior schoolchildren with mental retardation; teaching visual geometry; geometric knowledge and skills

В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» одним из требований к предметным результатам освоения учебного предмета «Математика» учащимися с легкой умственной отсталостью являются начальные математические знания о числах, мерах, величинах, а также геометрических фигурах для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, а также оценки, их количественных и пространственных отношений [8]. В связи с чем, в соответствии с Примерной адаптированной основной образовательной программой образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (вариант 1) в структуру курса математики включен раздел «Геометрический материал» [7, с. 107-108]. Целью изучения геометрического материала на уроках математики является развитие и формирование у обучающихся с легкой умственной отсталостью геометрических знаний о плоскостных и объемных фигурах, их классификации, свойствах, длине, площади, объеме и единицах их измерения [6, с. 389]. На 1 этапе обучения (1–4 классы) основными задачами при изучении раздела «Геометрический материал» младшими школьниками с легкой умственной отсталостью являются: познакомить с геометрическими фигурами (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, точка, линия и т. д.), геометрическими телами (шар, куб, брус), инструментами для измерения и вычер-

чивания геометрических фигур (линейка, чертежный треугольник, циркуль); сформировать навыки измерения, вычерчивания и моделирования фигур; научить применять полученные знания в жизни, при решении практических задач, а также использовать их при изучении других учебных предметов [2, с. 173–177].

У учащихся с умственной отсталостью нарушены все высшие психические процессы, и, в первую очередь, мышление. Абстрактное или словесно-логическое мышление является высшим видом мышления, оно наиболее труднодоступно для учащегося с умственной отсталостью [1, с. 39; 3]. Этим объясняется сложность в изучении и понимании геометрического материала школьниками данной категории. Как отмечают исследователи (Ю. Т. Матасов, М. Н. Перова, С. Е. Степурина, В. В. Эк и другие авторы), у учеников возникают различные трудности при изучении геометрического материала. Ю.Т. Матасов в своем исследовании восприятия и понимания основ наглядной геометрии показал, что младшие школьники с умственной отсталостью выделяют меньшее количество элементов и частей у геометрического объекта; стереотипно расположенный объект узнают лучше, чем необычное расположение того же геометрического объекта [4, с. 49]. Кроме того, исследователи отмечают трудности при вычерчивании геометрических фигур, выделении геометрических форм в предметах окружающего мира и др. Особую сложность учащиеся с умственной отсталостью испытывают при переносе имеющихся знаний в реальные ситуации для решения практических задач [5, с. 252]

Для эффективного изучения геометрического материала в старших классах необходим достаточный или минимальный уровень сформированности предметных знаний и умений по геометрии у учащихся на 1 этапе обучения (1–4 классы), в связи с чем, в младших классах геометрический материал включается в каждый урок математики. Стоит отметить, что изучение геометрического материала в старших классах базируется на сформированности знаний о геометрических фигурах и телах [8, с. 240; 9, с. 107–108].

Учитывая особую важность изучения геометрического материала на уроках математики учениками с умственной отсталостью, нами было проведено экспериментальное исследование, целью которого являлось выявление динамики сформированности геометрических знаний и умений у младших школьников с умственной отсталостью, а также выявление трудностей, возникающих у данной категории учащихся при изучении геометрического материала.

В экспериментальном исследовании приняли участие второклассники (3 год обучения) и четвероклассники (5 год обучения) двух школ Санкт-Петербурга: ГБОУ школа-интернат № 22 Невского района и ГБОУ школа № 25 Петроградского района.

Для проведения экспериментального исследования были разработаны 3 серии диагностических заданий. Задания первой серии были направлены на изучение сформированности знаний и умений младших школьников с легкой умственной отсталостью распознавать геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник) и тела (куб, брус, шар), правильно определять и называть их. Задания второй серии предполагали изучение сформированности

умений чертить геометрические фигуры по заданным вершинам (опорным точкам): треугольник, квадрат, прямоугольник. Задания третьей серии были направлены на изучение сформированности знаний и умений распознавать, называть и изображать геометрические фигуры: точка, линия (прямая, кривая), луч, отрезок. Также были определены критерии и показатели сформированности геометрических знаний и умений. Оценка уровня сформированности геометрических знаний и умений производилась по четырем уровням: высокий, средний, низкий и очень низкий.

Сравнительный анализ полученных результатов второклассников и четвероклассников с умственной отсталостью позволил выявить динамику сформированности геометрических знаний и умений. Результаты экспериментального исследования отражены в таблице 1, которые наглядно показывают общие тенденции сформированности геометрических знаний и умений у младших школьников с умственной отсталостью.

Анализ результатов показал некоторую положительную динамику в сформированности геометрических знаний и умений у младших школьников с умственной отсталостью к 4 классу. Обучающиеся 2-х классов по результатам выполнения всех трех серий заданий показали средний балл – 37,7, что соответствует низкому уровню сформированности геометрических знаний и умений. Обучающиеся 4-х классов по результатам выполнения всех трех серий заданий показали средний балл – 42,7, что соответствует среднему уровню сформированности геометрических знаний и умений. От 2 класса к 4 классу наблюдается уменьшение числа учащихся, имеющих очень низкий и низкий уровни сформированности геометрических знаний и умений, и увеличивается количество учащихся, имеющих средний уровень сформированности данных знаний и умений. При этом следует отметить, неравномерное формирование геометрических знаний и умений у младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Таблица 1

Сравнительный анализ сформированности геометрических знаний и умений у младших школьников с умственной отсталостью

Учащиеся	Средний балл / уровень						Итог	
	Серия 1		Серия 2		Серия 3			
	Средний балл	Уровень	Средний балл	Уровень	Средний балл	Уровень	Балл	Уровень
2 класс	24,4	низкий	6,8	средний	6,5	очень низкий	37,8	низкий
4 класс	26,8	средний	7,5	высокий	8,4	низкий	42,7	средний

Самые высокие результаты были получены по второй серии заданий, выполнение которых предполагало изучение сформированности умений чертить геометрические фигуры треугольник, квадрат и прямоугольник по заданным

вершинам (опорным точкам). Средний балл обучающихся 2-х классов составил 6,8, что соответствует среднему уровню сформированности данных геометрических умений. Средний балл обучающихся 4-х классов составил 7,5, что соответствует высокому уровню сформированности умений. Следует отметить, что во 2-х классах средний или высокий уровни сформированности исследуемых умений имеют 73 % учащихся, а в 4-х классах средний или высокий уровни имеют все 100 % учащихся. Полученные результаты позволяют констатировать, что у младших школьников с умственной отсталостью к 4 классу умение строить геометрические фигуры по опорным точкам успешно формируется.

Самые низкие результаты были зафиксированы по третьей серии заданий, направленных на изучение сформированности таких геометрических знаний и умений, как называть и изображать геометрические фигуры: точка, линия (прямая, кривая), луч, отрезок.

Средний балл обучающихся 2-х классов составил 6,5 балла, что соответствует очень низкому уровню сформированности исследуемых геометрических знаний и умений. Средний балл обучающихся 4-х классов составил 8,4 балла, что соответствует низкому уровню сформированности данных знаний и умений. Низкий уровень сформированности геометрических знаний и умений второклассников с умственной отсталостью может отчасти быть обусловлен новизной геометрического материала, что не скажешь про учащихся 4-х классов.

Полученные результаты показывают небольшую положительную динамику в сформированности геометрических знаний и умений, но явно недостаточную, что позволяет сделать вывод о том, что у младших школьников с умственной отсталостью к 4 классу геометрические знания и умения называть и изображать геометрические фигуры: точка, линия (прямая, кривая), луч, отрезок сформированы достаточно слабо, фрагментарно, а программный учебный материал усвоен плохо. Проведенное экспериментальное исследование позволяет сделать вывод, что несмотря некоторую положительную динамику младшие школьники с умственной отсталостью испытывают трудности с усвоением геометрического материала на уроках математики. В частности, у учащихся с большим трудом формируются образы таких геометрических фигур, как прямая, луч и отрезок, что проявлялось в том, что большинство учащихся неправильно распознавали и называли данные геометрические фигуры, не всегда правильно дифференцировали прямые и кривые линии. Также младшие школьники испытывали существенные трудности при построении прямых линий через одну и две точки. Кроме того, младшие школьники с умственной отсталостью с большим трудом узнавали и называли геометрические тела, например, большинство учащиеся куб называли квадратом, а шар кругом, брус вообще никто из учащихся назвать не смог.

Полученные результаты позволяют констатировать нечеткость знаний учащихся о плоских и объемных геометрических фигурах, недостаточную сформированность зрительных образов таких геометрических фигур, как прямая, луч и отрезок, а также отсутствие четкого образа геометрических фигур за их названием. Кроме того, отмечается ограниченный запас знаний о линиях, проходящих через 1 и 2 точки. Причины данных трудностей заключаются, в

первую очередь, в особенностях познавательной деятельности младших школьников с умственной отсталостью, а также недостаточным количеством времени, которое отводится на изучение геометрического материала в младших классах.

Таким образом, полученные результаты экспериментального исследования подтвердили имеющиеся в психолого-педагогической литературе данные о недостаточной сформированности геометрических знаний и умений у младших школьников с умственной отсталостью и позволяют утверждать о необходимости организации работы, как на уроках математики, так и во внеурочное время, по формированию геометрических знаний и умений у младших школьников с умственной отсталостью на основе индивидуально-дифференцированного подхода и при учете характерных для данной категории учащихся трудностей в усвоении геометрического материала.

Список использованных источников

1. Алентьева, Е. А. Особенности развития психических процессов у детей с проблемами в интеллектуальном развитии / Е. А. Алентьева. – Текст : непосредственный // Проблемы педагогики. − 2017. − № 3 (26). − С. 37–43.

2. Алышева, Т. В. Математика. Методические рекомендации. 1–4 классы : учебное пособие для общеобразовательных. организаций, реализующих адаптированные. основные общеобразовательные программы / Т. В. Алышева. – Москва : Просвещение, 2017. – 362 с. – Текст : непосредственный.

3. Выготский, Л. С. Проблема умственной отсталости. Умственно отсталый ребенок / под редакцией Л. С. Выготского, И. И. Данюшевского. – Москва, 1995. – 390 с. – Текст : непосредственный.

4. Матасов, Ю. Т. Особенности восприятия и понимания основ наглядной геометрии учениками младших классов вспомогательной школы / Ю. Т. Матасов – Текст : непосредственный // Дефектология. – № 5. – Москва : Школьная пресса, 1972. – С. 49–52.

5. Ольхина, Е. А. Оценка сформированности жизненных компетенций у умственно отсталых обучающихся на уроках математики / Е. А. Ольхина, А. А. Соловьева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – Нижний Новгород, 2018. – № 61–4. – С. 252–255.

6. Перова, М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида / М. Н. Перова. – Москва : Владос, 2001. – 408 с. – Текст : непосредственный.

7. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с изменениями, внесенными 22.12.2015. – 478 с. – URL: https://fgosreestr.ru/uploads/files/29538f930d01f3347c60ccd8caf00427.pdf (дата обращения: 26.02.2022). – Текст : электронный.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. – URL: http://fgos-ovz.herzen.spb.ru (дата обращения: 26.02.2022). – Текст : электронный.

9. Феоктистова, Г. Е. Особенности изучения геометрического материала в специальной (коррекционной) школе / Г. Е. Феоктистова. – Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2020. – С. 239–240. – Текст : непосредственный.

10. Чебыкин, Е. В. Наглядно-действенная основа формирования представлений и понятий о площади геометрической фигуры у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Е. В. Чебыкин. – Екатеринбург : Специальное образование, 2021. – № 2. – С. 105–114. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 378.1
ББК 74.4

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

ДАЛИВЕЛЯ ОЛЬГА ВЯЧЕСЛАВОВНА
кандидат биологических наук, доцент
заведующий кафедрой педагогики и психологии инклюзивного образования
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
Dalivelya@bspu.by

ГАМАНОВИЧ ВИКТОРИЯ ЭДУАРДОВНА
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь
vicgamon@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье заявлены направления модернизации подготовки педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся; описаны особенности модернизации содержательного компонента образовательного процесса в соответствии с определенными методологическими принципами; представлены обобщенные дескрипторы образовательных результатов по формированию компонентов функциональной грамотности в соответствии с группами компетентностных умений.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: функциональная грамотность, модернизация подготовки педагогов, содержательный компонент образовательного процесса

MODERNIZATION OF THE CONTENT COMPONENT OF PREPARING FUTURE TEACHERS FOR THE FORMATION OF SCHOOLCHILDREN'S FUNCTIONAL LITERACY

DALIVELYA OLGA VYACHESLAVNA
Ph.D, Biology, Associate Professor
Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Inclusive Education
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus

GAMANOVICH VICTORIA EDUARDOVNA
PhD in Pedagogy, Associate Professor
Associate Professor Department of Pedagogy and Psychology of Inclusive Education
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus

ABSTRACT: the article states the directions of modernization of teacher training for the formation of students' functional literacy; describes the features of the modernization of the content component of the educational process in accordance with certain methodological principles; generalized descriptors of educational results on the formation of functional literacy components in accordance with groups of competency-based skills are presented.

KEY WORDS: functional literacy, modernization of teacher training, content component of the educational process

Модернизация системы образования на всех ее уровнях (дошкольного, общего, профессионального) является объективной необходимостью современного динамичного социума. Пересматриваются концептуальные подходы к получению образования в методологическом, содержательном и методическом планах, где показателем и степенью образованности рассматривается функциональная грамотность. Функциональная грамотность (далее – ФГ) – вид грамотности, который проявляется в конкретных действиях при реализации определенных функций субъекта в различных жизненных ситуациях; интегративная готовность человека к компетентным и эффективным действиям (познавательным, эмоциональным, поведенческим и др.), нахождению оптимальных способов решения жизненных задач в различных сферах [1; 3; 5].

Направления модернизации подготовки педагогов к формированию ФГ обучающихся целесообразно рассматривать в соответствии со структурными компонентами образовательного процесса в высшем учебном заведении. Научный поиск не обнаруживает унифицированного подхода к определению структурных компонентов образовательного процесса (В. И. Загвязинский, Л. А. Парамонова, Т. И. Шамовой и др.). Наиболее полно и логично, по нашему мнению, модель подготовки педагогов к формированию ФГ обучающихся представлена в следующей структуре образовательного процесса:

– целевой компонент, предполагающий постановку и осознание преподавателями и принятие студентами цели и задач образовательной деятельности;

– стимулирующе-мотивационный, отражающий стимулирование преподавателями познавательного интереса студентов;

– содержательный, обеспечивающий формирование соответствующих профессиональных компетенций с учетом цели и задач обучения;

– операционно-деятельностный, представляющий процессуальную сторону образовательного процесса и включающий в себя методы, приемы, средства и формы организации образовательного процесса;

– контрольно-регулировочный, включающий сочетание контроля преподавателями и самоконтроля субъектами образовательного процесса;

– рефлексивный, предполагающий самоанализ и самооценку с учетом сторонней оценки, и внесение необходимых корректив в собственную профессиональную деятельность;

– аналитико-результативный, заключающийся в анализе результатов образовательной деятельности и, при необходимости, корректировке процесса обучения.

Под содержанием образования понимают систему научных знаний, практических умений, которые формируют у обучающихся и которые в дальнейшем

составляют основу мировоззренческого и нравственно-эстетического развития личности.

Содержание высшего образования в Республике Беларусь формируется в соответствии с государственными документами на основе:

– Кодекса об образовании;

– образовательных стандартов высшего образования (I и II ступени) по определенным специальностям;

– учебных планов;

– учебных программ.

Современные образовательные стандарты и учебные планы в Республике Беларусь относятся к новому поколению – поколению 3+. Содержание высшего образования ориентировано на текущие перспективные потребности как всего общества, так и отдельных обучающихся. В зависимости от потребностей, осуществляется процесс отбора актуального содержания образования.

Необходимость формирования функциональной грамотности на уровне общего среднего образования определяет направления модернизации содержания образования высшего педагогического образования. В части «системы научных знаний» модернизация может осуществляться за счет обновления содержания конкретной учебной дисциплины на основе современных научно-технических достижений и отбора комплекса дидактических единиц (знаний) в соответствии со следующими принципами:

– научности – отбора информации в соответствии с новейшими достижениями научного, социального и культурного прогресса;

– последовательности – планирование содержания по вертикали, где новое знание опирается на предыдущее и вытекает из него;

– систематичности – подбор отдельных содержательных элементов таким образом, чтобы они образовывали целостную систему, обеспечивающую осознанное усвоение учебной дисциплины;

– связи с жизнью – способ проверки действенности содержания образования для формирования ФГ (учащихся);

– готовности к восприятию и освоению содержания конкретной учебной дисциплины;

– доступности предоставляемой информации – соответствие содержание учебных дисциплин актуальному уровню образования студента;

– оптимальной информационной наполненности – адекватное дозирование объема предоставляемой информации, количества терминов и формируемых научных понятий;

– гуманизации – приоритет общечеловеческих ценностей и здоровья человека, свободного выбора профессии в соответствии с возможностями и способностями.

Важно отметить, что данные принципы отбора содержания высшего образования напрямую коррелируют с такими методологическими подходами проектирования и реализации процесса подготовки педагогов к формированию ФГ обучающихся, как: компетентностный, субъектный, рефлексивный, фасилитационный [2; 4; 6].

Содержание образования является основой для накопления и развития опыта профессиональной практической деятельности на основе формирования комплекса умений. Одним из ключевых методологически оснований модернизации процесса подготовки педагогов к формированию функциональной грамотности обучающихся является компетентностный подход. В соответствии с данным подходом, представляется целесообразным структурировать комплекс умений, формируемых в рамках конкретных учебных дисциплин. Выделенные группы умений будут рассматриваться как дескрипторы (индикаторы проявления компетенций) образовательных результатов. Определение дескрипторов осуществляется в соответствии с основными функциями педагогической деятельности: прогностической, проектировочной, конструктивной аналитической и, при необходимости, исследовательской, организационной, коммуникативной. Прогностические компетентностные умения обеспечивают четкое осознание цели деятельности через предвидение результата и отбор способов его достижения. Проектировочные компетентностные умения предполагают моделирование содержания учебного материала, совместной деятельности учителя и учащихся, системы их взаимодействий в соответствии с целями учебной дисциплины. Конструктивные компетентностные умения способствуют конструированию (планированию) системы последовательности действий учителя в процессе обучения, с учетом их конечного результата. Аналитические компетентностные умения направлены на овладение совокупностью специальных интеллектуальных аналитическо-синтетических действий (анализа, синтеза, аналогии, сравнения, обобщений, установления причинно-следственных связей), развитие которых осуществляется в процессе специально организованной, целенаправленной, мотивированной образовательной деятельности. Исследовательские компетентностные умения способствуют совершенствованию педагогического мастерства: критически оценивать, выделять ведущие идеи и результаты своей деятельности. Организационные компетентностные умения обеспечивают способность к организации учебного процесса, его наполнению дидактическим и методическим содержанием, а также собственной учебно-профессиональной деятельности. Коммуникативные компетентностные умения позволяют устанавливать педагогически целесообразное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса. Первые четыре группы умений обеспечат компетентностный характер формируемых умений (табл. 1).

Таблица 1

Обобщенные дескрипторы образовательных результатов по формированию компонента(ов) функциональной грамотности в соответствии с группами компетентностных умений

Группа компетентностных умений	Обобщенные дескрипторы образовательных результатов (умения)
Прогностические	– определяет тактические цели деятельности по формированию компонента(ов) ФГ; – отбирает методы достижения цели;

Окончание табл. 1

	– предвидит возможные отклонения, нежелательные явления, прогнозирует возможные способы их преодоления; – разрабатывает модель структуры и отдельных компонентов образовательного процесса; – осуществляет примерную оценку «вложений» (интеллектуальных, временных, материальных и др.) субъектов образовательного процесса; – планирует содержания взаимодействия субъектов образовательного процесса
Проектировочные	– проектирует развитие личности учащихся в контексте формирования компонента(ов) ФГ; – проектирует решения типичных и нестандартных педагогических задач; – проектирует рациональное взаимодействие с учащимися; – проектирует учебно-профессиональное самосовершенствование
Конструктивные	– подбирает необходимую учебную информацию (тексты, иллюстрации, схемы, таблицы и др) по формированию компонента(ов) ФГ; – создают собственные варианты учебной информации; – разрабатывает, наглядные и дидактические пособия, вопросы и задания к учебному материалу; – разрабатывает модели учебных и внеучебных занятий; – создает методические композиции (методы, приемы, средства) обучения; – разрабатывает диагностический инструментарий (вопросы, задания, задачи, примеры, упражнения, тесты и др.); – разрабатывает учебно-дидактический материал с учетом соблюдения «личной экологии» учащихся
Аналитические	– анализирует нормативную правовую документацию, определяющую процесс формирования ФГ учащихся; – определяет логику формирования составляющих компонента(ов) ФГ; – анализирует педагогические явления (учебные, внеучебные занятия) в соответствии с определенными критериями (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и др.); – анализирует локальный отрезок педагогического взаимодействия по формированию ФГ учащихся; – осмысливает отдельные части педагогических явлений для внесения необходимых изменений, дополнений, корректив; – анализирует эффективность образовательной среды с позиции формирования ФГ учащихся

В целом необходимо отметить, что для формирования у студентов компетентностных умения необходимо предусмотреть увеличение доли практической подготовки, что в свою очередь может потребовать расширения и углубления формируемых компетенций через реализацию содержания дополнительных образовательных курсов. Компетентностные умения необходимо соотносить с диагностическим инструментарием оценки их сформированности.

Модернизация содержательного компонента в системе с другими компонентами образовательного процесса (целевым, стимулирующе-мотивационным, операционно-деятельностным, контрольно-регулировочным, рефлексивным, аналитико-результативным) сработает на обновление содержания подготовки педагогов к формированию ФГ обучающихся и педагогической деятельности в целом, на развитие творческих черт личности педагога, личной ответственности за содержание и результаты своего труда.

Список использованных источников

1. Блинов, В. И. Концепция формирования функциональной грамотности студентов среднего профессионального образования / В. И. Блинов, Е. А. Рыкова, И. С. Сергеев. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 4. – С. 4–21.
2. Везетиу, Е. В. Формирование фасилитативной компетентности будущих педагогов как условие гуманистической парадигмы образования / Е. В. Везетиу. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 1. – С. 80–82.
3. Крупник, С. А. Функциональная грамотность в системе образования Беларуси / С. А. Крупник, В. В. Мацкевич. – Минск : АПО, 2008. – 125 с. – Текст : непосредственный.
4. Парамонова, Л. А. Оценка образовательных результатов в компетентностно-деятельностной модели подготовки кадров в вузе для системы дошкольного образования / Л. А. Парамонова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 6. – С. 33–38.
5. Функциональная грамотность: глобальные компетенции: отчет по результатам международного исследования PISA-2018. – Москва, 2020. – 54 с. – Текст : непосредственный.
6. Хуторской, А. В. Методология инновационной практики в образовании : моногр. / А. В. Хуторской. – Москва : Ридеро, 2021. – 162 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 376
ББК 74

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: УСЛОВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ

ЖАЛЬМЕНОВА ЖАНАРА АМАНГЕЛЬДЫЕВНА
старший преподаватель кафедры специальной психологии
Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург, Россия
ZhanaraBis@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: автор анализирует условия социально-психологической адаптации подростков с задержкой психического развития в инклюзивном образовательном пространстве.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: задержка психического развития, социально-психологическая адаптация, адаптивность, индивидуально-психический компонент адаптивности, социально-личностный компонент адаптивности, субъектно-деятельностный компонент адаптивности

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS WITH RETARDATION IN MENTAL DEVELOPMENT IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE: CONDITIONS AND OPPORTUNITIES

ZHALMENOVA ZHANARA AMANGELDYEVNA
senior lecturer of the Department of special psychology,
Orenburg state pedagogical University, Russia, Orenburg

ABSTRACT: the author analyzes the conditions of socio-psychological adaptation of adolescents with retardation in mental development in an inclusive educational space.

KEY WORDS: retardation in mental development; socio-psychological adaptation; adaptivity; individual-mental component of adaptivity; socio-personal component of adaptivity; subject-activity component of adaptivity

Проблема социально-психологической адаптации личности с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является перманентной проблемой специальной психологии. Значимость проблемы социально-психологической адаптации в инклюзивном образовательном пространстве закреплена и на нормативно-правовом уровне. Так, согласно Приказу Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» обеспечение социально-психологической адаптации обучающихся является условием реализации программы основного общего образования. В документе указываются личностные результаты образования, определяющие адаптацию к изменяющимся условиям социальной и природной среды. Несмотря на единство требований к личностным результатам, внешнее сходство вызовов и трудностей, с которыми сталкиваются подростки и общность закономерностей развития, ресурсы для преодоления трудностей при нормативном и отклоняющемся развитии отличаются. В подростковом возрасте происходит активное развитие личности – возникает чувство взрослости, реакция эмансипации и группирования со сверстниками, появляется интерес к противоположному полу, развивается самосознание. Все это обуславливает необходимость активной социально-психологической адаптации – определяя самого себя, подросток постоянно обращается к анализу образцов социального поведения.

Одну из наиболее многочисленных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья представляют дети с задержкой психического развития. Задержка психического развития характеризуется наличием минимальных мозговых дисфункций, сниженным темпом развития познавательной сферы, недоразвитием эмоционально-волевой сферы и личности.

Между снижением уровня интеллектуального развития и дезадаптивным поведением подростков с интеллектуальной недостаточностью нет прямой корреляции [1]. Однако особенности развития эмоционально-волевой сферы и

личности подростков с ЗПР – импульсивность, внушаемость, сниженные рефлексивные способности, снижение эмоционально-волевого контроля – препятствуют достижению соответствия социальным требованиям и, как следствие, создают барьеры для социально-психологической адаптации [3].

Социально-психологическая адаптация рассматривается с точки зрения успешности и результативности взаимоотношений личности и группы. Считается, что о социально-психологической адаптации может свидетельствовать бесконфликтная жизнедеятельность человека, отсутствие внутренних и внешних противоречий с окружающими в ходе выполнения им ведущей деятельности. При этом человек, реализовывая свои основные социогенные потребности, не противопоставляет себя окружающим, а учитывая свою социальную роль, действует в соответствии с нею, и в то же время сохраняет свою идентичность, проявляя творчество и осуществляя свободу выбора [5].

Различия в степени успешности и способах адаптации людей к одинаковым ситуациям определяются их адаптивностью – интегральным свойством, характеризующимся способностью к поведенческим и психологическим преобразованиям. Адаптивность представляет собой многокомпонентное образование личности, обеспечивающее ей гибкость реагирования и перестройки поведенческого репертуара, внутренней психологической деятельности в зависимости от внешних условий и на основе внутренних психологических преобразований, что способствует как стабилизации взаимоотношений личности со средой, так и обеспечивает ее дальнейшее развитие.

Проанализируем особенности адаптивности подростков с ЗПР. Выделяют три компонента адаптивности: индивидуально-психический, социально-личностный и субъектно-деятельностный.

Индивидуально-психический компонент адаптивности характеризуется степенью эмоциональной устойчивости, преобладанием интроверсии или экстраверсии, особенностями характера, уровнем тревожности. Подростки с ЗПР отличаются эмоциональной незрелостью и неустойчивостью, преобладанием акцентуаций и повышенной тревожностью.

Социально-личностный компонент адаптивности включает: самооценку, уверенность в себе; черты, обусловливающие склонность к конфликтам; качества, которые характеризуют стиль общения в конфликтной ситуации.

В младшем подростковом возрасте увеличивается количество подростков с ЗПР с завышенной самооценкой – что является показателем снижения критичности и может быть связано с действием механизмов психологической защиты. У младших подростков с ЗПР недостаточно развиты навыки взаимодействия с другими людьми, зачастую они имеют трудности в выражении собственного мнения, безынициативны. Однако, наряду с нерешительностью, мотивацией избегания неудач и сниженной познавательной активностью, у них присутствует желание повысить свой групповой статус.

Субъективно-деятельностный компонент адаптивности включает: мотивацию личности, ее отношение к деятельности и саморегуляцию процесса деятельности. Подростки с ЗПР характеризуются запаздыванием в созревании ведущих мотивов, незрелостью мотивационной сферы; низким уровнем саморе-

гуляции (импульсивностью, внушаемостью, избеганием ситуаций, требующих волевого усилия). Данные особенности повышают риск возникновения социально-психологической дезадаптации, что подтверждается в исследовании.

Таким образом, анализ компонентов адаптивности у подростков с ЗПР показал, что все составляющие адаптивности недостаточно сформированы, что и определяет сложности социально-психологической адаптации подростков данной категории. Вместе с тем А. А. Налчаджян подчеркивает, что достижение состояния социально-психологической адаптации определяется не только развитостью адаптивных механизмов и общим уровнем психической зрелости, но и социальной ситуацией, в которой происходит адаптация [5].

Установлено, что с внедрением в практику образования инклюзивной модели организации образовательного процесса возрастает напряженность образовательной среды, повышает уровень и эмоциональный фон трудностей для всех участников. Недостаточная развитость внутренних адаптивных возможностей у подростков с ЗПР обуславливает повышение роли внешних условий в их социально-психологической адаптации.

В исследовании Н. В. Калининой доказано, дети с ОВЗ чаще пользуются помощью педагога, чем другими видами социальной поддержки – механизмы их привлечения и принятия у обучающихся с ОВЗ развиты недостаточно. В совокупности со слабой представленностью личностных ресурсов это определяет трудности социально-психологической адаптации и обусловливает необходимость целенаправленного создания условий социально-психологической адаптации для этой категории обучающихся. К ним можно отнести: психолого-педагогическое сопровождение, оптимизирующее взаимодействие ребенка с педагогами, сверстниками и семьей; занятия со специалистами (психологом, логопедом, дефектологом); учет психофизических особенностей, обучающихся с ЗПР при организации и проведении уроков, поиск и использование средств оптимизации организации образовательного процесса, формирования конструктивной мотивации в учебной деятельности с целью повышения ее продуктивности и др. [2].

Также необходимым условием является вычленение трудностей конкретного подростка с ЗПР, анализ его личностных ресурсов и ресурсов социальной среды, позволяющих решить возникшую проблему, развитие адаптационного потенциала с помощью специально организованного обучения конструктивным стратегиям поведения.

Итак, социально-психологическая адаптация осуществляется посредством использования внутренних (личностных) и внешних (средовых) ресурсов. К внутренним ресурсам относятся: уверенность в себе, адекватная самооценка, сформированные навыки саморегуляции, ценностные ориентации. При ЗПР уровень социально-психологической дезадаптации не коррелирует исключительно с нарушениями познавательной сферы. Ее возникновение обусловлено также недоразвитием компонентов адаптивности, проявляющимся в неадекватной самооценке, сниженной способности к саморегуляции, импульсивности, внушаемости, избеганию волевых усилий. Включение ребенка с ЗПР в инклюзивное образовательное пространство требует от него мобилизации внутренних

ресурсов для достижения социально-психологической адаптации, что является затруднительным в силу имеющейся специфики адаптивных компонентов. Недостаточное развитие внутренних ресурсов адаптации обусловливает перенос акцентов на социальные условия: психолого-педагогическое сопровождение подростков с ЗПР, развитие навыков межличностных отношений, целенаправленное обучение стратегиям преодоления трудностей и т. д.

Список использованных источников

1. Василенко, Н. Н. Условия социально-психологической адаптации подростков с задержкой развития : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Николай Николаевич Василенко ; Северо-Кавказский государственный технический университет. – Ставрополь, 2005. – 166 с. – Текст : непосредственный.
2. Бабкина, Н. В. Инклюзивное образование детей с задержкой психического развития: предпосылки и условия реализации / Н. В. Бабкина. – Текст : электронный // «Альманах Института коррекционной педагогики. – 2018. – № 34. – URL: https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/inclusive-education-of-children-with-delay-of-mental-development-prerequisites-and-conditions-of-implementation (дата обращения: 26.02.2022).
3. Инденбаум, Е. Л. Некоторые характеристики психосоциального развития подростков с дефицитом познавательных способностей (задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью) / Е. Л. Инденбаум, К. Г. Логунова. – Текст : непосредственный // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика: сборник научных трудов по итогам Всероссийской научно-практической конференции; под научной редакцией Е. Л. Инденбаум. – Иркутск : Иркутский государственный университет, 2020. – С. 140–147.
4. Лодде, О. А. Психологическая структура адаптивности как интегрального свойства личности: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ольга Александровна Лодде ; Дальневосточный государственный университет путей сообщения. – Хабаровск, 2019. – 227 с. – Текст : непосредственный.
5. Налчаджян, А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Эксмо, 2010. – 368 с. – ISBN 978-5-699-36228-8. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 376.4
ББК 74.1

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ЗЕЛЕНСКАЯ ЮЛИЯ БОРИСОВНА
кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии
Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
jzelenskay@mail.ru

ДРЕВАЛЬ ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА
заведующий
Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения
«Детский сад № 68» Приморского района Санкт-Петербурга, Россия
jzelenskay@mail.ru

АННОТАЦИЯ: статья посвящена характеристике основных компонентов ручной моторики у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Проанализированы результаты мониторинга, направленного на выявление особенностей развития мелкой моторики рук у старших дошкольников с указанным видом дизонтогенеза. Приведены примеры специально подобранных игр и игровых упражнений по развитию мелкой моторики рук.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мелкая моторика рук, дошкольники, дети с ограниченными возможностями здоровья, задержка психического развития, игры, игровые упражнения

TO THE QUESTION ABOUT THE DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF HANDS IN PRESCHOOLERS WITH IMPAIRED MENTAL FUNCTION

ZELENSKAYA YULIA BORISOVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy in Russian State Pedagogical Herzen University, St. Petersburg, Russia

DREVAL ELENA VIKTOROVNA
Head of the State Budgetary Preschool Educational Institution Kindergarten No. 68, Primorsky District, St. Petersburg, Russia

ABSRACT: the article is devoted to the characteristics of the basic components of manual motor skills in preschoolers with impaired mental function. The results of monitoring aimed at identifying the features of the development of fine motor skills of hands in older preschoolers with the indicated type of dysontogenesis are analyzed. Examples of specially selected games and game exercises for the development of fine motor skills of hands are given.

KEY WORDS: fine motor skills of hands, preschoolers, children with disabilities, impaired mental function, games, game exercises

Задержка психического развития – одно из самых распространенных нарушений детского развития. Многие исследователи указывают на нарушение произвольной регуляции движений у детей этой категории, на недостаточную координированность и четкость непроизвольных движений, трудности переключения и автоматизации, двигательную неловкость (Н. П. Вайзман, В. И. Лубовский, Е. М. Мастюкова и др.).

Е. М. Мастюкова отмечает, что для детей с задержкой психического развития характерна «моторная неловкость, у них слабо развиты тонкие дифференцированные движения пальцев рук» [4, с. 52].

Недостаточность двигательных функций у детей с ЗПР может проявляться во всех компонентах моторики: в общей, в тонких движениях кистей и пальцев рук, в мимической и речевой моторике, что приводит к плохой координа-

ции движений в сложных действиях по самообслуживанию, в трудовых процессах и т. д.; влияет на точность движений и общую ловкость; вызывает затруднения в овладении ручными операциями, в том числе и при выполнении культурно-бытовых действий (застегивание/расстегивание пуговиц, шнуровка обуви и др.).

Без своевременных и целенаправленных коррекционных воздействий по коррекции мелкой моторики рук дети с задержкой психического развития испытывают большие сложности в школе при овладении письмом.

В нашем учреждении был проведен мониторинг с целью выявления особенностей развития мелкой моторики рук у старших дошкольников с задержкой психического развития.

В мониторинге принимали участие две группы детей: экспериментальная группа (12 человек с задержкой психического развития); контрольная группа (12 нормально развивающихся дошкольников, у которых в ходе наблюдения были отмечены существенные проблемы выполнения мелких ручных действий).

Для достижения поставленной цели нами были подобраны диагностические задания, которые были направлены на: определение пальцевого гнозиса – «Перебор пальцев»; определение движений руки при выполнении графических проб – методика «Домик» (Н. И. Гуткина); определение состояния зрительно-моторной координации – «Кулак-ребро-ладонь» (Н. И. Озерецкий).

Количественные результаты выполнения заданий представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количественные результаты выполнения заданий

Баллы	**Задание «Перебор пальцев»**		**Пробы Озерецкого**		**Методика «Домик»**	
Группы	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**	**ЭГ**	**КГ**
1 балл	3	0	2	0	4	0
2 балла	6	4	5	1	8	5
3 балла	3	6	5	9	0	4
4 балла	0	2	0	2	0	3

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа.

Как видно из таблицы 1 наивысший балл (4) в ходе выполнения всех заданий не получил ни один ребенок с ЗПР, но и в контрольной группе таких детей меньшинство. Большинство детей контрольной группы выполнили два задания на 3 балла. Самым сложным заданием для детей как экспериментальной, так и контрольной групп оказалась методика «Домик». Большинство детей экспериментальной группы выполнили задание на 2 балла (8 человек), 4 человека – на 1 балл.

При выполнении задания «Перебор пальцев» у детей экспериментальной группы пальцы были вялыми, а движения очень медленные. Дети постоянно

сбивались с последовательности выполнения движений, путали пальцы, испытывали большие затруднения, чтобы попасть подушечкой одного пальца на подушечку большого пальца. Эти трудности говорят о нескоординированности движений пальцев рук.

При выполнении пробы Н. И. Озерецкого «Кулак-ребро-ладонь» среди ошибок у детей обеих групп необходимо выделить: движения выполняли в замедленном темпе, сбивались в последовательности выполнения движений и пропускали движения, отмечалось нарушение координации движений рук, не умение действовать двумя руками одновременно. Но стоить отметь, что дети контрольной группы таких ошибок допускали меньше и большая часть детей фиксировали свои ошибки и пытались самостоятельно их исправить.

Анализ данных ошибок позволяет сделать вывод, что у детей с ЗПР недостаточно сформированы: двигательная активность рук, чувство ритма, зрительно-моторная координация, умение выполнять движение по образцу.

Как видно из таблицы количественных результатов выполнения методики «Домик», дети экспериментальной группы значительно хуже, чем дети контрольной. справились с данным заданием. У всех детей с ЗПР в рисунках отмечалось отсутствие какой-либо детали или, наоборот, увеличение отдельных деталей, неправильное изображение деталей в пространственном отношении, неправильное изображение отдельных элементов рисунков, самым сложным для детей было выполнение зигзагов и волнистых линий.

Дети контрольной группы, даже допуская ошибки, по ходу выполнения рисунка часто обращались к образцу, сравнивали свою работу с образцом, замечая ошибку – исправляли ее. Дети с ЗПР даже не пытались проверять свою работу с образцом, не очень обращая на него внимание.

Таким образом, анализ результатов проведенного мониторинга позволяют сделать выводы, что уровень развития мелкой моторики рук у детей с ЗПР низкий. Состояние мелкой моторики характеризуется нарушением ритмичности и плавности движений, быстрой утомляемостью кистей и пальцев рук, трудностью переключения с одного движения на другое.

Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость. сила, точность, координация).

С целью повышения эффективности процесса развития мелкой моторики рук у дошкольников с ЗПР, нами была разработана серия занятий по физкультуре. В занятия были включены специально подобранные игры и игровые упражнения по развитию мелкой моторики рук, которые можно использовать на разных этапах занятия.

Приведем примеры игр и игровых упражнений на разных этапах занятия.

Сюжетное физкультурное занятие «Путешествие в Арктику», где задачи основной части занятия следующие: развивать ловкость, быстроту, умение ориентироваться в пространстве; развивать мелкую моторику рук, координацию движений кистей рук; развивать внимание (концентрацию, зрительное и слуховое).

«Ребята, мы отправляемся с вами в царство снега и льда – Арктику». Чтобы не замерзнуть в Арктике надо поиграть:

1. Игра «Снежки»: перебрасывание мячей разного размера: из одной руки в другую; подбрасывание мяча перед собой одной рукой, ловля двумя; подбрасывание мяча правой рукой, ловля левой (и наоборот).

2. Игра «Снежный волейбол». Правила игры: на полу лежит канат, по сигналу дети перекидывают «снежки» (мячики разного размеры) через канат, с окончанием музыки игра прекращается. У кого осталось меньше «снежков», та команда победила.

Сюжетное физкультурное занятие «Путешествие в осенний лес». Задачи данного занятия: развивать подвижность пальцев рук, мелкую моторику; создавать условия для развития координационных способностей; закреплять навык захвата «щепотью».

Опишем упражнения в основной части занятия.

«Ребята, мы пришли в лес, нам надо попасть на полянку, но для этого надо перейти ручеек (На полу шнур, вытянутый по прямой линии. Ребенок идет по шнуру, подставляя пятку к носку, руки в стороны).

«Вот мы и на полянке! Посмотрите, что лежит под деревом (желуди). Соберем их в корзину. (Сбор желудей «щепотью»)».

Упражнение в заключительной части занятия следующие: «В лесу мы встретили зайку». Малоподвижная игра «зайка» (имитация движений пальцами и кисти – ушки зайца, лапки зайца).

Сюжетное физкультурное занятие «Сбор урожая» имеет следующие задачи основной части занятия: создавать условия для развития координации движений, ориентировки в пространстве; закреплять навык метания; развивать мелкую моторику рук, координацию движений кисти рук.

Работаем над развитием мышления:

«Ребята, какое сейчас время года» (осень).

«А что собирают осенью в огороде?» (урожай, овощи).

«И сегодня мы с вами будем собирать урожай».

«На первой грядке растет картофель»: «Мы картофель собирали и в корзиночку бросали» (метание мешочков с песком в корзину поочередно правой и левой рукой).

«А откуда, ребята, семечки на земле? (из подсолнуха). Давайте их соберем в тарелочку». (Собирание семечек «щепотью»).

«Отгадайте загадку и вы узнаете, что растет на следующей грядке. В огороде желтый мяч. Только не бежит он вскачь. Он, как полная луна. Вкусные в нем семена (тыква)».

Предлагается игра: «Передай тыкву» (по сигналу дети передают мяч (тыкву) друг другу с поворотом).

Достижение поставленных задач коррекционно-развивающей работы зависит от грамотно выстроенного единого коррекционно-образовательного пространства, стимулирующего развитие детей, от взаимодействия всех педагогов и специалистов учреждения, а также просветительский работы с родителями. Поэтому для дальнейшей оценки эффективности коррекционно-развивающей работы в учреждении будет продолжена и расширена целенаправленная работа по развитию мелкой моторики рук детей.

Список использованных источников

1. Большакова, С. Е. Формирование мелкой моторики рук: Игры и упражнения / С. Е. Большаков. – Москва : Сфера, 2017. – 64 с. – Текст : непосредственный.

2. Катаева, А. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии : пособие для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – Москва : Владос, 2004 – 224 с. – Текст : непосредственный.

3. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. – Москва : Педагогика, 1989. − 104 с. – Текст : непосредственный.

4. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с. – Текст : непосредственный.

5. Ткаченко, Т. А. Мелкая моторика: гимнастика для пальчиков / Т. А. Ткаченко. – Москва : ЭКСМО, 2014 – 48 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 376.37
ББК 74.3

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
zzolotkova@yandex.ru

ЖЕРНОВКОВА ДАРЬЯ АНДРЕЕВНА
студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ms.dashailena@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в данной статье рассматриваются основные принципы организации и построения коррекционно-развивающей работы для детей с расстройством аутистического спектра. Также изучаются особенности развития речевой деятельности и воображения у младших школьников. Авторы анализируют в результате проведенной диагностики уровни развития разговорной стороны речи и уровень развития воображения у данной категории детей, предлагают рекомендации по коррекции выявленных недостатков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: расстройство аутистического спектра, дети младшего школьного возраста, арт-терапия, коррекционно-развивающая работа

FORMATION OF COGNITIVE PROCESSES IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS BY MEANS OF ART-THERAPY

ZOLOTKOVA EVGENIA VYACHESLAVOVNA
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the
Department of Special Pedagogy and Medical Foundations of Defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ZHERNOVKOVA DARIA ANDREEVNA
student of the Faculty of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: this article discusses the basic principles of the organization and construction of a correction and development program for children with autism spectrum disorder. The features of the development of speech activity and imagination in younger schoolchildren are also studied. The authors analyze, as a result of the diagnosis, the levels of development of the conversational side of speech and the level of development of imagination in this category of children, offer recommendations for correcting the identified shortcomings.

KEY WORDS: autism spectrum disorder, primary school children, art therapy, correction and development work

К теоретическим основам разработки принципов коррекционно-развивающей работы относятся научные исследования и создание концепции психического развития ребенка в онтогенезе, которые описаны в трудах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина. Исторический вклад данных ученых позволил изучить базовые основы организации коррекционно-развивающего процесса.

Помимо этого, опираясь на исследования современных ученых и федеральный государственный образовательный стандарт, мы сделали выводы, что программа коррекционной работы может быть направлена на:

1) преодоление затруднений освоения содержания начального общего образования;

2) создание психолого-медико-педагогического сопровождения детей, нуждающихся в помощи при освоении основных общеобразовательных программ;

3) развитие потенциала учащихся, испытывающих сложности в освоении основной общеобразовательной программы начального общего образования [5].

Помимо основных направлений работы, федеральный государственный образовательный стандарт указывает, что коррекционная программа должна содержать в себе:

– перечень и содержание индивидуальных коррекционных мероприятий;

– комплексная система психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, испытывающих затруднения в освоении общеобразовательной программы общего основного образования, в рамках образовательной деятельности;

– представление особых условий обучения и воспитания учащихся, ощущающих трудности в освоении основной общей образовательной программы базового общего образования;

– ожидаемые результаты реализации программы коррекционной работы.

Приведенные направления работы и основное содержание коррекционно-развивающей программы имеет широко охватываемый спектр применения для детей, имеющих различные отклонения от нормы развития. А это означает, что данную структуру можно использовать к детям различной категории, при этом не делая упор на индивидуальность и особенность развития каждого ребенка, что, несомненно, будет влиять на результат проведенной работы. В нашем же случае нас интересуют младшие школьники, где расстройство аутистического спектра является основным, первоначальным нарушением, которое впоследствии может влиять на дальнейшее развитие и ребенка и повлечь за собой вторичные нарушения в развитии.

В. М. Башина, М. С. Вроно, К. С. Лебединская, В. В. Лебединский, С. С. Мухин, О. С. Никольская и др. раскрывают в своих работах проблемы организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра, которые так же становятся базовыми для данного направления. В процессе планирования коррекционно-развивающей работы мы опирались на современные исследования.

Множество исследований опираются на то, что основной коррекционный блок занятий должен быть направлен на исправление аффективных и интеллектуальных нарушений у детей с расстройством аутистического спектра. Помимо этого, важное значение имеет формирование эмоционального контакта с психологом [3, с. 156], так как коррекция нарушения происходит через прямое взаимодействие ребенка и специалиста.

Однако для грамотного построения коррекционно-развивающей работы с детьми с расстройством аутистического спектра недостаточно знать основные принципы, направления и содержание коррекционно-развивающих программ. Помимо этого, необходимо хорошо изучить особенности их развития, как психического, так и физиологического и эмоционального.

С целью выявления особенностей познавательной сферы у детей с расстройством аутистического спектра был проведен констатирующий эксперимент на базе ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ОВЗ» г. о. Саранск. В экспериментальном исследовании приняли участие восемь испытуемых в возрасте восьми-девяти лет. Четверо детей имели диагноз – «искаженное развитие, недоразвитие познавательной сферы, специфическое системное нарушение речи», двое – «искаженное развитие, специфическое системное нарушение речи», один ребенок с диагнозом – «органическое поражение головного мозга с умеренно-выраженным снижением интеллекта, аутистическая симптоматика», один ребенок с диагнозом – «интеллектуальное недоразвитие, ранний детский аутизм».

Для изучения уровня развития когнитивных процессов у детей с расстройством аутистического спектра были подобраны методики, представлен-

ные в исследованиях М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Е. А. Стребелева, Г. А. Урунтаева.

Констатирующий эксперимент включал в себя пять экспериментальных серий, которые позволяли продиагностировать интересующие нас сферы познавательного развития детей с расстройством аутистического спектра. В первой, второй и третьей серии диагностировалось речевое развитие, а именно – особенности и уровень развития разговорной, диалоговой и фразовой речи. А четвертая и пятая серия предполагала оценку адекватности развития воображения и его свойства.

В результате констатирующего эксперимента были получены следующие данные.

В первой серии исследовалось умение устанавливать причинно-следственные связи и понимание речевых конструкций. Большинство детей, а именно 75 % показали низкий уровень развития, 12,5% – средний уровень, 12,5 % – уровень, приближенный к высокому.

Вторая серия способствовала изучению умения использовать разнообразные синтаксические конструкции и построение связного рассказа. Большинство детей не смогли справиться с заданиями в данной серии, но Дарья Л. показал неплохой результат. Она старалась проявлять самостоятельность и усидчивость при выполнении всех заданий в данной серии.

Третья серия исследовала умение вычленять причинно-следственные связи. У многих детей возникли проблемы с заданиями в данной серии, некоторые – Дарья Л., Катя П., Егор В., Татьяна Д., Алексей М. предприняли попытку, малая часть частично справилась с заданиями, а остальные не поняли или отказались от выполнения.

Следующие серии методик были направленны на изучение особенностей воображения у детей с расстройствами аутистического спектра.

В четвертой серии выявлялся уровень развития продуктивного воображения. В первой методике «Дорисуй» 25 % детей справились с заданием, не испытав особых сложностей. У троих человек – Игоря М., Алексея М. и Егора В. тоже получилось справиться с заданием, но их рисунки были однообразны и не выделялись на фоне друг друга. Остальные дети испытали трудности при выполнении задания, им требовалась неоднократная помощь и частое повторение инструкции. Методика «Оригинальные решения» показала следующие результаты – 62,5 % детей смогли дорисовать фигуры, но изображения получались контурные, схематичные. Остальные (38,5 %) лучше справились с заданием, на их рисунках уже присутствовали разнообразные детали.

Последняя серия исследовала знаково-символическую функцию воображения, которая показала, что половину детей успешно справились с заданиями, иногда прибегая к помощи экспериментатора. Некоторая часть детей справилась с заданиями, только с посторонней помощь. У одного-двух человек возникли сложности, которые помешали им справиться.

На основе полученных результатов были выявлены четыре уровня развития речи и воображения.

Первый уровень – низкий – ребенок часто не понимал сущность задания поэтому отказывался от его выполнения. Ему трудно было понять простые речевые обращения, он часто отвлекался на посторонние звуки и тяжело вовлекался в работу.

Второй уровень – средний – дети с трудом понимали инструкцию, задания часто выполнялись неправильно, с допущением грубых ошибок. Ребенок не выполнял упражнения без помощи экспериментатора.

Третий уровень – достаточный – делает небольшие ошибки и не точности при выполнении задания или поражения. Иногда обращается за помощью, но старается сделать самостоятельно.

Четвертый уровень – высокий. Ребенок легко понимает инструкцию и выполняет задания самостоятельно, не требуя помощи экспериментатора.

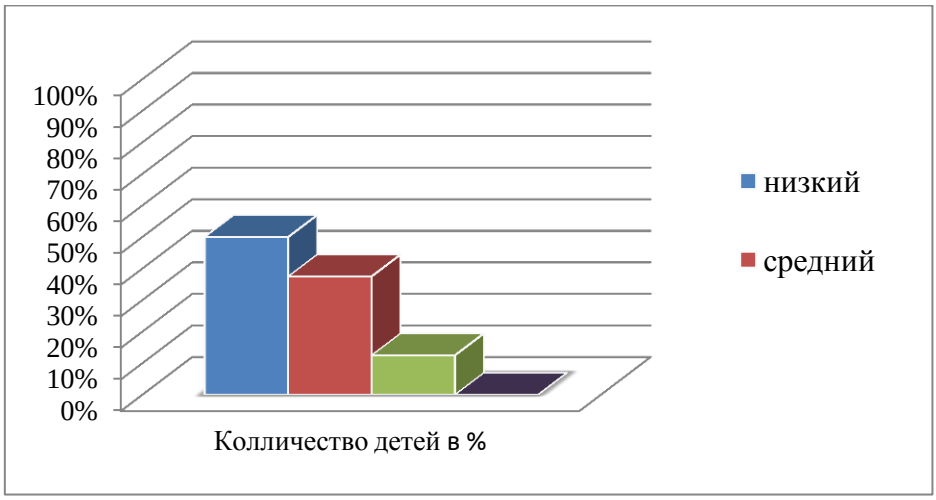


Рис. 1. Особенности развития устной речи у детей с расстройствами аутистического спектра

К отставанию речевого развития, нарушению коммуникации, коммуникативной стороны речи, ограниченному пониманию устной и фразовой речи, затрудненному пониманию прочитанного или услышанного текста приводят речевые дефекты, которые появляются на ранних стадиях у детей данной категорией. Поэтому, работа над речью ребенка с должна начинаться и проводиться в младших классах, на ранних этапах его обучения. При этом просто необходимо учитывать его уровень речевого развития.

Успешность построения и реализации коррекционной работы с речью несомненно будет влиять на адаптацию ребенка в обществе и построения контактов с окружающими.

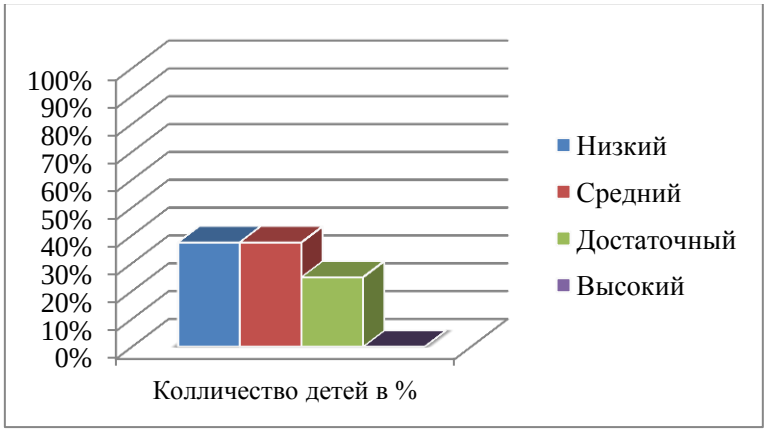


Рис. 2. Особенности развития воображения у детей с расстройствами аутистического спектра

В ходе исследования мы пришли к выводу, что большинство младших школьников с расстройствами аутистического спектра имеют явные проблемы в развитие речи, в особенности страдают разговорная, диалоговая и фразовая. Помимо этого, таких детей отличает яркое воображение, которые часто не поддается контролю, вследствие нарушения процессов познавательной сферы.

Сведения, которые мы получили в ходе экспериментальной работы, говорят о том, что есть необходимость в написании и разработки специального коррекционного воздействия, направленного на преодоление у детей барьеров разговорной функции речи, умения распознавать, передавать различного рода эмоциональные состояния и адекватно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми в бытовых ситуациях, а также необходимость корректировки уровня воображения до адекватного, контролируемого детьми.

Для корректировки нарушений познавательной деятельности, выявленных в процессе диагностики, были разработаны методические рекомендации по преодолению нарушений развития речи и воображения у детей с расстройствами аутистического спектра.

Все методики и упражнения были составлены и подобраны в соответствии с развитием детей и учетом их познавательных особенностей и потребностей.

Накопление словаря это одна из основных трудностей, которые испытывают дети данной категории. Для устранения таких сложностей предлагают использовать методику Зайцева, так как она является хорошим зрительным средством для соотнесения понятий и образов. Не менее важным является развитие ассоциативного словаря ребенка. Для этого существует огромное количество игр и дидактических пособий, которые описаны в книгах Е. А. Янушенко.

Воображения тоже играет важную роль в развитии познавательной сферы детей с расстройствами аутистического спектра. Известно, что воображение ребенка формируется и развивается в игровой деятельности, когда он может принять на себя определенную роль, выдумать часть истории или придумать свой сюжет. Помимо этого, рисование играет важную роль в становлении воображения. Для этого можно предлагать детям рисовать несуществующих животных,

так как это позволяет им больше думать и фантазировать. Они начинают соединять реальные и нереальные вещи, предметы и объекты.

Формирование и коррекция воображения, как и любая коррекционная работа, должна происходить последовательно, с определенными этапами обучения, где сложность задач и упражнений будет усложняться. Но необходимо помнить, что наиболее лучшим вариантом развития и раскрытия творческих способностей является создание такой атмосферы, где ребенок будет чувствовать себя свободно и комфортно, не стесняясь проявлять свои творческие навыки.

Игры и упражнения, для развития воображения могут проводиться в различных формах: групповая, индивидуальная или же фронтальная форма работы. Необходимо помнить о том, что задания, проводимые во время занятия должны способствовать расширению кругозора, задействовать максимальное количества анализаторов, обогащать сенсорный опыт ребенка, способствовать развитию и активизации речи, а так же применять приемы использования представления для наилучшего развития собственного воображения. Наиболее удачным вариантом составления занятия считается соединения различных видов деятельности и использование арт-терапии, где ребенок может одновременно выполнять упражнения и при этом воспринимать это как игру.

Использование вышеперечисленных методов и упражнений будет гораздо эффективнее, если включить их в определенную структуру, например, занятие арт-терапии. Е. А. Медведева считает, что основная сущность арт-терапия влияет терапевтически и коррекционно при помощи художественно-творческой деятельности, которая позволяет раскрыть переживания человека и вывести их во внешнюю среду, а так же в создании новых позитивных ощущений, возникновении новых потребностей и способов их удовлетворения [1, с. 32].

Л. Д. Лебедева в свою очередь предлагает собственную классификацию арт-терапевтических воздействий; терапия творческим самовыражением; музыкальная терапия; игровая терапия; сказкотерапия; библиотерапия; танцевальная терапия; телесно-двигательная терапия; арт-терапия.

Виды арт-терапии: изотерапия (рисуночная терапия); визуальная (терапия образами); медитативное рисование; мультимедийная (интегративная) [2, с. 5].

Однако следует отметить, что не менее интересным для детей с расстройством аутистического спектра будут занятия в стиле сказко-терапии. Включив данные упражнения в определенный сюжет, дети с расстройствами аутистического спектра буду наиболее заинтересованы в данном процессе.

Список использованных источников

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании : учебник для академического бакалавриата / под редакцией Е. А. Медведевой. – 2-е изданиие, исправленное и дополненное. – Москва : Юрайт, 2019. – 274 с. – URL: https://urait.ru/bcode/441185 – Текст : электронный.

2. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий : учебное пособие / Л. Д. Лебедева. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 256 с. – URL: https://www.lib100.com/art_therapy/practice_art_therapy/html/ – Текст : электронный.

3. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии : учебное пособие для вузов / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 400 с. – URL: https://urait.ru/bcode/474924 – Текст : электронный.

4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями слуха) : учебное пособие для вузов / Е. Г. Речицкая, Т. К. Гущина. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Юрайт, 2020. – 150 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-07371-3. – Текст : непосредственный — URL: https://urait.ru/bcode/474333 – Текст : электронный.

5. Шашкина, Г. Р. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: логопедическая ритмика : учебное пособие для СПО / Г. Р. Шашкина. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Юрайт, 2019. – 215 с. – URL: https://urait.ru/bcode/430419 – Текст : электронный.

К содержанию

УДК 376.37
ББК 74.3

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

ЗОЛОТКОВА ЕВГЕНИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
zzolotkova@yandex.ru

ЖЕРНОВКОВА ЕЛЕНА АНДРЕЕВНА
студент факультета психологии и дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
zhernovkova_lena@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются особенности формирования лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития, авторы анализируют в результате проведенной диагностики уровни развития лексико-грамматической стороны речи у данной категории детей, предлагают рекомендации по коррекции выявленных недостатков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: формирование, лексико-грамматическая сторона речи, задержка психического развития, дети дошкольного возраста

FORMATION OF THE LEXICAL AND GRAMMATICAL SIDE OF SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

ZOLOTKOVA EVGENIA VYACHESLAVOVNA
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Special Pedagogy and Medical Foundations of Defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ZHERNOVKOVA ELENA ANDREEVNA
student of the Faculty of Psychology and Defectology,
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article discusses the peculiarities of the formation of the lexical and grammatical side of speech in preschoolers with mental retardation, the authors analyze the levels of development of the lexical and grammatical side of speech in this category of children as a result of the diagnosis, and offer recommendations for correcting the identified shortcomings.

KEY WORDS: formation, lexical and grammatical side of speech, mental retardation, preschool children

В настоящее время рождаемость детей с ограниченными возможностями здоровья растет. Ребенок с задержкой психического развития занимает определенное место в мировой статистике. По Российским данным диагноз задержка психического развития имеют 2 % детей. Вся сложность в диагностике данного отклонения в том, что замечается оно в том возрасте, когда максимальное развитие получают познавательные и творческие способности детей, то есть в дошкольном или младше школьном возрасте.

Обращая внимание на развитие психических функций у детей, специалисты обозначают первичные и вторичные дефекты у детей с задержкой психического развития [1, с. 45].

Первичный дефект выражается в: проявлении небольших нарушений в области невралгии и психоэмоциональной сфере, нарушениях умственной работоспособности, параличе, нарушенном функционировании зрительных и слуховых рецепторов.

Вторичные дефекты формируются на основании первичных.

Коррекцией и развитием детей с задержкой психического развития занимаются невропатологи, психиатры, патопсихологи.

Выделяют такие группы причин развития задержки психического развития:

1) биологические факторы (патология беременности, тяжелые соматические заболевания, редко наблюдается наследственная закономерность);

2) социальные факторы;

3) вторичный характер при сенсорных нарушениях [2, с. 36].

У детей с разным уровнем задержкой психического развития происходит замедление темпа формирования высших психических функций. У них в определенной степени страдают сосредоточенность внимания, отдельные виды памяти (у каждого индивидуально), восприятие, мышление, общая и мелкая моторика, речь [4, с. 12].

У детей с задержкой психического развития замечается замедленное расширение словаря, недостатки произношения и различия отдельных звуков, темп овладения грамматическим строем так же снижен, объем слов, которые говорят дети, имеет большое расхождение с тем объемом слов, которые находятся в их словарном запасе. Сформированность грамматического строя речи отстает от нормы, что приводит к тому, что дети часто нарушают порядок слов в предложении, пропускают отдельные его члены [3, с. 32].

С целью изучения особенностей формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития нами был подобран ряд диагностических методик, которые подходят по возрастным и типологическим особенностям испытуемых.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 91 компенсирующего вида» г. о. Саранск. В экспериментально-опытной работе принимали участие девять детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет), с заключением ПМПК «Задержка психического развития» (F-80 дифференцировать с F-70).

Констатирующий эксперимент включал в себя три серии заданий. Предварительная беседа, в первой серии эксперимента показала, что 22,2 % дошкольников затрудняются ответить на вопрос, про своих друзей и почему они с ними дружат. 22,2 % отказывались отвечать на большую часть вопросов и не хотели идти на контакт, 33,3 % опрошенных не могли понять больше половины вопросов и дать на них внятного ответа. Только 11,1 % испытуемых понимали, о чем их спрашивают и давали логичные ответы.

Во время игры 22,2 % были заинтересованы процессом, проявляли некоторые навыки взаимодействия, но остальные 81,8 % отстраненно смотрели за происходящим, интереса не проявляли и вели себя пассивно.

В процессе выполнения последнего задания в первой серии констатирующего эксперимента были получены следующие результаты. Нами выяснилось, что из всей группы испытуемых более 50 % детей не умеют правильно формулировать вопросы, при высказывании своих сверстников отвлекаются на посторонние звуки и слушают их не внимательно. 22,2 % детей с трудом устанавливают контакт, требовались дополнительные усилия, что бы получить ответ на вопрос.

Изучение грамматической стороны речи осуществлялось в ходе второй серии констатирующего эксперимента. Данная серия показала, что грамматически правильно строят предложения и умеют согласовывать члены предложения между собой 33,3 % детей, 66,7 % справляются с этой задачей не так успешно как их сверстники.

При проведении методики «Проверка умения конструировать предложения» было выявлено, что 44,4 % испытуемых очень медленно выполняли задания, им постоянно требовалось напоминать инструкцию, помощь экспериментатора, в виде наводящих вопросов, предложения с искаженным смыслом. Так же дети не могли правильно согласовать род прилагательного с существительным, распространенные предложения строили с трудом. Чаще получалось составить простые нераспространенные предложения.

Методика «Согласование существительного с прилагательным в единственном числе» показала, что 66,6 % испытуемых имеют слабое представление о понятии числа и рода. 22,2 % испытуемых больше внимания уделяли яркости и цветности картинок, не сосредотачивались на задании.

«Употребление и дифференциация существительных в именительном падеже единственного и множественного числа» третья методика второй серии констатирующего эксперимента. Результаты данной методики говорят нам, что

более 50 % детей дошкольного возраста с задержкой психического развития затрудняются в определении понятий единственное и множественное число существительного. Только 11,1 % испытуемых смогли назвать безошибочно большую часть слов, допустив всего три ошибки в данном задании.

Третий этап включал методики, которые направлены на изучение уровня лексического развития речи у детей. В итоге мы получили такие результаты: 11,2 % испытуемых имеет средний запас активного и пассивного лексического словаря, 44,4 % имеют низкий ближе к среднему уровень развития лексического словаря, 44,4 % имеют низкий уровень словарного запаса.

Первая методика в данном этапе «Словарь предметов». Данная методика имеет два раздела. Первый раздел включал в себя часто употребляемые слова, второй же состоял из слов, которые редко употребляются в повседневной жизни детей.

Часть (66,6 %) испытуемых смогли найти и назвать менее половины данных слов. Особые сложности вызывали такие слова как «блюдце», «кастрюля» и «пирамидка», а 11,1 % детей смогла назвать все слова, нарисованные на картинке без затруднений и подсказок.

У 33,3 % дошкольников в активном словаре присутствовали такие слова как: «брови», «перчатки», «окно», «рельсы», у 77,7 % испытуемых данные слова отсутствовали в речи при выполнении задания. В пассивном словаре у всех детей выявились такие слова как: «локоть», «клумба», «подбородок».

Вторая методика в этой серии «Подбор синонимов». Во время выполнения задания часто встречались такие ошибки как: подбор противоположных слов или слов с приставкой «не». При подведении результатов тестирования данные показали, что 11,2 % испытуемых справились с заданием на среднем уровне, встречались единичные ошибки, которые самостоятельно не были исправлены детьми после уточняющего вопроса. 55,5 % показали низкий результат. Их ответы были не связными, темп выполнения задания замедлен, помощь при решении заданий не использовали. Остальные 33,3 % справились с заданием на уровне ниже среднего. Дети допускали достаточное количество ошибок, помощь не использовали, но, несмотря на это у них присутствовала часть правильных ответов.

При выполнении задания «Подбор антонимов» выяснилось, что детям сложнее подбирать синонимы к словам. Так при анализе результатов, детей, которые отказались выполнять задания, не выявлено. 33,3 % выполняли задания с подсказками и сами исправляли свои ошибки после уточняющего вопроса, 33,3 % имели сниженный темп выполнения задания, нуждались в периодическом повторении инструкции.

«Уровень обобщения» заключительная методика третьей серии, которая выявляет уровень знаний обобщенных понятий. Результаты данного исследования показали что, 66,7 % детей с затруднениями выполняли задания, требовались уточняющая помощь и контекстные подсказки, которые не всегда приводили к нужному результату. Иногда дети путали значения обобщающих слов, например, вместо обобщающего слова «фрукты» называли «овощи». Темп выполнения задания снижен, постоянно требовалось повторение инструкции.

22,2 % дошкольников также нуждались в уточняющих вопросах, темп выполнения замедленный. Несколько (11,1 %) детей имели соответствующий темп выполнения, но все же допускали ошибки, но при уточняющих вопросах часть из них была исправлена.

Данные отраженные в диаграмме говорят о том, что уровень развития лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития имеет тенденцию к низкому уровню.

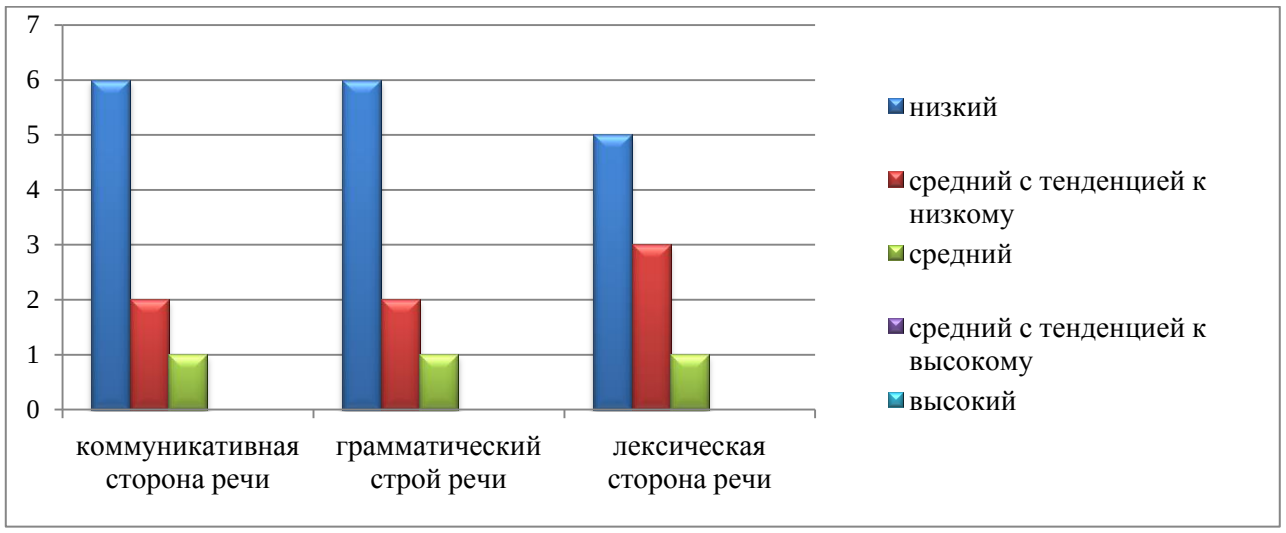


Рис. 1. Особенности развития лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития

Таким образом, можно сделать вывод, что сформированность лексико-грамматической стороны речи у дошкольников старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в большинстве случаев не соответствует возрастной норме. Данное отставание в развитии влияет на все высшие психические функции ребенка, что осложняет социализацию и адаптацию детей в обществе.

Для развития лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с задержкой психического развития рекомендуется придерживаться общих правил:

1. Создание благоприятных условий, для познавательного развития ребенка. Здесь родителям необходимо уделить свое время и внимание на занятие с ребенком.

2. При проблемах со связной устной речью, если позволяет память заучивать короткие стихи, так ребенок быстрее поймет, как правильно строить предложения и будет более грамотно выражать свои мысли.

3. Необходимо играть с ребенком в такие игры: «Развитие ассоциаций», «Классификация предметов по картинкам», «Назови лишнее слово», «Сравни два предмета», «Разложите картинки по сходству», «Назови одним словом» и др. Данные игры и упражнения позволят увеличить словарный запас ребенка, освоить понятия «синоним» – «антоним», устанавливать логическую связь между предметами, находить сходства и различия предметов.

Список использованных источников

1. Бабкина, Н. В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития : учебное пособие / Н. В. Бабкина. – Москва : Владос, 2018. – 145 с. : ил. – (Специальное и инклюзивное образование). –URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=455530

2. Микляева, Н. В. Воспитание и обучение детей с задержкой психического развития : учебник и практикум для вузов / Н. В. Микляева. – Москва : Юрайт, 2022. – 236 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11350-1. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/495806

3. Микляева, Н. В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: воспитание и обучение детей с задержкой психического развития : учебное пособие для среднего профессионального образования / Н. В. Микляева. – Москва : Юрайт, 2022. – 236 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-11488-1. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/495827

4. Скоробогатова, А. И. Методика развития речи : учебное пособие / А. И. Скоробогатова ; Институт экономики, управления и права (г. Казань), Психологический, Кафедра педагогической психологии и педагогики. – Казань : Познание (Институт ЭУП), 2014. – 119 с. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=364194

К содержанию

УДК 616.21 – 376.33
ББК 74.5

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ И ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

ЗОНТОВА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА
учитель-дефектолог, сурдопедагог, методист,
Федеральное государственное бюджетное учреждение
«Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт уха, горла,
носа и речи» Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Санкт-Петербург, Россия
ozontova@yandex.ru

ПУДОВ ВИКТОР ИВАНОВИЧ
кандидат биологических наук, руководитель программы
реабилитации после кохлеарной имплантации, аудиолог,
Федеральное государственное бюджетное учреждение
«Санкт-Петербургский научно-исследовател институт уха, горла,
носа и речи» Министерства здравоохранения Российской Федерации,
г. Санкт-Петербург, Россия
vpudov@mail.ru

АННОТАЦИЯ: авторами раскрывается проблема снижения слуха у детей, как это сказывается на развитии человека, его самореализации и профориентации. При этом

рассматриваются пути коррекции утраченной функции слуха и компенсации, для приобретения навыков социализации для профессионального ориентирования, определения образовательного маршрута и успешной интеграции неслышащих в общество.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нарушение слуха, слухоречевая реабилитация, слуховые аппараты, кохлеарная имплантация, развитие слухового восприятия, интеграция, инклюзия, подростки, профориентация, социализация

CAREER GUIDANCE FOR TEENAGERS WITH IMPAIRED HEARING AND AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

ZONTOVA OLGA VIKTOROVNA
speech therapist, sign language teacher, methodologist,
Federal State Budgetary Institution
«St. Petersburg Scientific Research Institute of Ear, Throat, Nose and Speech»
of the Ministry of Health of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia

PUDOV VIKTOR IVANOVICH
Candidate of Biological Sciences, Head of the rehabilitation program
after cochlear implantation, audiologist,
Federal State Budgetary Institution «St. Petersburg Scientific Research Institute
of Ear, Throat, Nose and Speech» of the Ministry of Health of the Russian
Federation, Saint Petersburg, Russia

ABSTRACT: the authors reveal the problem of hearing loss in children, how it affects human development, self-realization and career guidance. At the same time, the ways of correcting the lost hearing function and compensation for the acquisition of socialization skills for the profession are considered.

KEY WORDS: hearing impairment, auditory-speech rehabilitation, hearing aids, cochlear implantation, development of auditory perception, integration, inclusion, adolescents, career guidance, socialization

Одним из приоритетных направлений Государственной программы развития здравоохранения Российской Федерации является «Развитие медицинской реабилитации». Для современной медицины важна не только профилактическая направленность здравоохранения, но и скорейшая, качественная реабилитация пациента в случае потери им здоровья и функциональности [1]. Одним из социально значимых аспектов здоровья является слух. Снижение слуха приводит к ограничениям жизнедеятельности человека и к его инвалидизации. По статистике ВОЗ во всем мире 360 миллионов человек (примерно 5 % мирового населения) живут с инвалидизирующей потерей слуха, из которых 32 миллиона – дети. Нелеченая потеря слуха серьезно сказывается как на затрагиваемых лицах, так и на их семьях и местных сообществах. Наиболее очевидным следствием потери слуха в детском возрасте является нарушение коммуникации. У глухих детей не будут развиваться речевые навыки, если не будут приняты своевременные меры. В случае легкой или умеренной степени потери слуха у ребенка ему помогут слуховые аппараты. При полной потери слуха единственным эффективным методом лечения является операция кохлеарной импланта-

ции. Метод кохлеарной имплантации, включает ряд этапов: отбор кандидатов; проведения операции и восстановительного лечения; подключение и настройки процессора системы кохлеарной имплантации и реабилитации. Учет и реализация всех этапов позволяет повысить реабилитационный потенциал, что позволяет глухим людям интегрироваться в общество [1; 2].

Качество жизни, в том числе, зависит от качества физического слуха, обеспечивающего функциональный слух. Пациентам с ограниченными возможностями по слуху физический слух обеспечивает слухопротезирование, пациентам с глубокой тугоухостью и глухотой – кохлеарная имплантация [2; 3].

Значимый вопрос для самоопределения человека и его ощущения счастья – это вопрос выбора профессии по желанию и призванию, чтобы приносила удовольствие. Даже при наличии хорошей реабилитации детей с нарушенным слухом и после кохлеарной имплантации практически все родители сталкиваются с вопросами: «Что делать при выборе профессии? Куда идти? Кто поддержит? Дети вырастают... и что дальше?», все чаще звучат предложения родителей: «Помогите справиться со страхами при выборе профессии детям и их родителям! Продумайте поддержку и сопровождение при выборе профессии! Нам, родителям, важна ваша помощь и профессиональная поддержка!». Какую выбрать профессию? Этот вопрос рано или поздно встает перед каждым подростком и его родителями. Дети теряются перед большим выбором специальностей, при этом многие из которых им даже не знакомы. Поэтому, чаще всего, многие дети идут учиться в престижный ВУЗ под влиянием мнения родителей. Родители не рассматривают для своих детей промежуточную ступень – колледж, а ведь многим детям необходим этот этап. Многие дети, наоборот, не идут в желаемый университет из-за неуверенности в своих способностях. Именно поэтому важно заранее подготовиться к такому сложному выбору, понять, что такое профориентация и как с ее помощью выбрать востребованную профессию по желанию и склонностям ребенка.

То, как взрослый человек с нарушенным слухом будет устроен в дальнейшей своей жизни с точки зрения устройства в профессии зависит от многих факторов, но, в первую очередь – от качества полученного образования в школе образования, во-вторых – от адекватности и эффективности слухопротезирования, также зависит от уровня слухоречевого развития. Большую роль играет и социальное окружение человека с нарушенным слухом, среда, значимо мнение и ожидания его семьи, друзей. Особый вопрос – это готовность системы профессионального образования к обучению и интеграции в общий образовательный поток студентов с нарушенным слухом со слуховыми аппаратами и/или после кохлеарной имплантации. При этом актуальны и современные социальные проблемы (растущая безработица, отсутствие социальной защищенности, конкуренция на рынке труда, проблемы трудоустройства лиц с ограниченной трудоспособностью), что требует от подростков и студентов уже раннего жизненного и профессионального самоопределения. Именно поэтому еще в школе дети должны начинать самоопределяться в профессиональной сфере, в специализированных школах им в этом помогут учителя. Важно уметь выбрать доступную, интересную и нужную профессию, овладеть ею и успешно трудиться

в рабочем коллективе, общаться со своими сослуживцами. Именно поэтому важно планомерно вести и эффективно хорошо организованную профориентационную работу среди подростков с нарушенным слухом. Важно отметить, что неправильный или неточный выбор будущей профессии может плохо сказаться на формировании личности в целом, успехе и счастье человека.

Профориентация – это комплекс различных действий, который поможет человеку выбрать дальнейшую профессию и/или обучиться новой. Профориентация включает: информирование о различных специальностях, необходимых знаний, умений и навыков (ЗУН), информирование о разных учебных заведениях; значимо профессиональное консультирование; диагностику – обычно это тестирование; психологическую и социальную поддержку. При организации профориентации подростков с нарушенным слухом основной целью является то, что важно подготовить их к осознанному выбору будущей профессии. Этот выбор подростка с нарушенным слухом складывается из компонентов: интереса и способностей человека, спроса на профессию и запроса общества.

Рынок труда постоянно развивается и быстро трансформируется, многие специальности перестают быть нужными, появляются новые перспективные. Дети не имеют представления обо всех профессиях. При этом подростки не обладают способностью к долгосрочному планированию, размышляют про работу чаще как о быстром и легком способе заработать деньги, стать начальником.

При реализации своего выбора важно знать, что профессии можно поделить на пять типов по отношению к объекту труда (с чем или кем человеку приходится работать по системе Климова):

1. «Человек–природа» – предполагает работу с растениями и животными, биологическими процессами. Например: агроном, ветеринар, микробиолог, ботаник.

2. «Человек–техника» – предполагает работу с техническими объектами и различными техническими системами, всевозможными материалами, энергией, энерго сферой. Например: механик, инженер, технолог, архитектор.

3. «Человек–человек» – предполагает работу, связанную с людьми нашего разноаспектного общества, всевозможными социальными группами и различными тематическими сообществами людей. Например: психолог, социолог, продавец, воспитатель, парикмахер, адвокат, учитель.

4. «Человек–знак» – предполагает работу с использованием различных языков (родной и иностранные), условных знаков, цифр, формул. Например: физик, техник, математик, программист, лингвист.

5. «Человек – художественный образ» – предполагает работу по разработке, подробному изучению и копированию художественных образов и пр. Например: артист, циркач, художник, актер, писатель, дизайнер.

Новые профессии, которые появляются на рынке труда, часто сочетают в себе два или больше указанных выше типов объектов труда. Например, блогер может объединять в своей деятельности типы «человек-человек», «человек-знак», «человек-художественный образ», «человек-техника».

Для того чтобы определить, какая профессия больше всего подходит тому или иному человеку – разработаны многочисленные профориентационные те-

сты, которые позволяют выяснить различные психологические характеристики человека (тип личности, выраженные черты характера, темперамент, коммуникативные навыки и сферы интересов) и его особенности. Это важно для уточнения своих интересов у подростка и способностей, склонностей. Такое тестирование надо проходить периодически, несколько раз, срезово, так как в подростковом возрасте увлечения меняются, иногда даже вплоть до противоположных.

Проведение профориентации в школе во многом зависит от возрастных особенностей школьников.

1 период (1–4 классы). Цель – развить у малышей положительное отношение к всевозможному труду человека; формировать уважение к разным профессиям; практически включать детей в различные виды познавательной, игровой, общественно полезной, досуговой деятельности; учить детей стремиться своим посильным трудом помогать другим людям, приносить им радость и уют, получать от этого удовольствие.

2 период (5–7 классы). Цель – ознакомление школьников с миром профессий. Важно познакомить с профессиями конкретного региона проживания, которые тут нужны, востребованы, актуальны. Научить ребенка начинать осознавать свои интересы, способности, ориентировать на будущую профессиональную деятельность.

3 период (7–10 классы). Цель – раскрытие нравственных основ выбора жизненного пути. Познакомить детей с конкретными видами трудовой деятельности, важно расширить круг их представлений о труде взрослых. Важно познакомить их практически с различными видами трудовой и профессиональной деятельности.

4 период (10–11 классы). Цель – формирование начальных профессиональных трудовых умений и активная деятельность самих подростков. Формирование их личного выбора возможного трудового пути и трудоустройства, продолжения образования в общеобразовательных организациях и учреждениях профессионального образования.

Большую роль в выборе будущей профессии играет семья, сами подростки зачастую это не осознают, при этом ориентируются на профессии родственников. Семья – то пространство, где формируется отношение к работе, к профессиональной деятельности в целом. Бывают целые семейные трудовые династии, работающие по одной специальности. Такая традиция может ограничивать вероятный выбор, с одной стороны, с другой стороны – подросток хорошо представляет данную профессию.

Практические рекомендации родителям:

Как же родители могут помочь подростку определиться с профессией?

1. Проводите простые и доступные ребенку беседы. Попробуйте выявить предпочтения подростка, узнайте и о предпосылках данных предпочтений. Так вы поймете, почему ребенок выбрал ту или иную профессию – осознанно, или подвергся веянию модных тенденций.

2. Помогите подростку больше узнать о выбранной им сфере деятельности и профессии. Купите литературу, посмотрите, как выглядит работа на практике. Можно познакомить с человеком, который также выбрал эту профессию.

3. Предложите пройти тесты по профориентации. Расскажите подростку, что результаты тестов носят исключительно рекомендательный характер.

4. Не настаивайте, если подросток не хочет поступать в ВУЗ. Для освоения ряда профессий можно учиться в колледже, постепенно ребенок сам осознает, нужно ли ему высшее образование. Такой подход поможет более ответственно относиться к учебе. При этом учитывайте, что во многие ВУЗы лучше и проще поступать после колледжа.

5. Помогите подростку попробовать свои силы в выбранной им профессии еще до поступления в профильное образовательное учреждение.

6. Дайте возможность подростку принять решение самостоятельно. Если ребенок ошибется – он все равно получит ценный опыт и навыки. При этом у подростка не будет повода обвинять взрослого в своем неудачном выборе, хороший жизненный опыт. Так взрослый сможет остаться у подростка в роли друга и не стать воспринимаемым диктатором.

Практические рекомендации подросткам. Надо определиться, какой выбор профессии и работы можно считать правильным; понять, что будущая работа должна приносить положительные эмоции и удовлетворение; подросток должен обладать набором профессионально важных для этой конкретной работы качествами, мочь; выбранная подростком профессия должна пользоваться спросом на рынке труда.

Что нужно сделать и понять подростку при выборе профессии:

– Изучить много разных профессий и понять, какие профессии и специалисты необходимы в вашем конкретном регионе.

– Изучить самого себя: свои интересы, склонности и способности, знать свой темперамент и характер, понимать особенности своих познавательных интересов, знать свое самочувствие и здоровье, понимать свою самооценку.

– Изучить выбранную профессию: важно понимать, что за профессию вы выбрали, ее суть и сущность, знать возможные условия труда.

– Поймите, как вы можете получить выбранную вами профессию, какой возможен карьерный рост.

– Попробуйте свои силы в выбранной профессии (в разных кружках по интересам, клубах, в учебно-производственном комплексе – УПК).

– Посоветуйтесь с родителями, учителями, врачами, психологом, дополнительно можно получить квалифицированную профконсультацию от специалиста. Поймите, что нужно сравнить свои знания о профессии, свои навыки и мнениия людей, которым вы доверяете.

– Помните, что, выбрав для себя будущую профессию, надо быть настойчивым, добиваться желаемого результата, стараться учиться и совершенствоваться.

– Узнайте, в каких образовательных учреждениях можно получить ту или иную выбранную вами профессию.

– Продумайте возможный дополнительный запасной вариант профессии и образовательного учреждения, продумайте варианты заранее.

Итак, на начальном этапе подростку важно дать представления о профессиях, определить его склонности и интересы, после чего выбрать индивидуальную образовательную стратегию. Правильно выбранная подростком с нарушенным слухом профессия будет соответствовать его интересам и склонностям, находится в полной гармонии с призванием. Это поможет человеку с нарушенным слухом почувствовать себя самореализованным и счастливым, такой выбор профессия приносит радость и удовлетворение. Также значимость и удовлетворенность человека с нарушенным слухом своей профессией повышаются, если она отвечает современным потребностям общества, престижна, носит творческий характер, высоко оценивается материально.

Список использованных источников

1. Орлова, О. С. Совершенствование медико-педагогической реабилитации глухих детей после кохлеарной имплантации посредством настройки речевого процессора / О. С. Орлова, О. В. Зонтова. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2018. – № 2 (50). – С. 74–86.

2. Пудов, В. И. Настройка речевого процессора: методические рекомендации / В. И. Пудов. – Санкт-Петербург : Научно-исследовательский институт уха, горла, носа и речи, 2011. – С. 27. – Текст : непосредственный.

3. Pudov, N. On-Line service to support patients after coclear implantation 15 / N. Pudov, O. Zontova // international conference on cochlear implant and other implantable auditory technologies // Journal of Hearing Science. – Volume 8. – № 2. – June 2018. – P. 323.

К содержанию

УДК 374
ББК 74.1

МЕТОДЫ ОБСЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ИНЕВАТКИНА СВЕТЛАНА ЕВГЕНЬЕВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
svetlaj23@mail.ru

ИВАНОВА ЯНА ЕВГЕНЬЕВНА
студент направления подготовки Психолого-педагогического образование
профиль Психология и педагогика инклюзивного образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

yanaivanova-student@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: авторами определяются ключевые понятия исследования, рассматриваются методы комплексного обследования дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольники, расстройство аутистического спектра, особенности развития, методы обследования

METHODS OF EXAMINATION OF THE DEVELOPMENTAL FEATURES OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

INEVATKINA SVETLANA EVGENEVNA
candidate of psychological Sciences, docent
the Department of special education and medical bases of speech
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

IVANOVA YANA EVGENEVNA
student of the training direction 44.03.02 Psychological and pedagogical education
profile Psychology and pedagogy of inclusive education
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the authors define the key concepts of the study, consider methods for a comprehensive examination of preschoolers with autism spectrum disorders.

KEY WORDS: preschoolers, autism spectrum disorder, developmental features, examination methods

В последние десятилетия увеличилась популяция детского населения в России, вместе с тем увеличилось количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Среди «особых» дошкольников особое место занимают дошкольники с расстройствами аутистического спектра.

Расстройство аутистического спектра – это расстройство развития, при котором наблюдаются выраженные эмоционально-волевые нарушения, затруднения контактирования с окружающими, обусловленные значительным дефицитом эмоциональных проявлений. При указанном расстройстве уровень сформированности интеллекта может варьировать: от вариантов соответствующих нормам возрастного развития, до выраженной умственной отсталости. Часто наблюдаются повторяющиеся действия, ритуалы, проявления агрессии, в том числе агрессии направленной на себя [1; 2].

В рамках данной работы особый интерес представляют методы обследования особенностей развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Процесс диагностики испытуемых указанной категории значительно затруднен в связи с имеющимися эмоционально-волевыми нарушениями, которые зачастую проявляются в выраженной форме. Предпринята попытка составления диагностического комплекта для реализации комплексной диагностики дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Для осуществления комплексности обследования были выделены основные направления диагно-

стического процесса: исследование уровня сформированности познавательных процессов (мышления, памяти и внимания), оценка навыков вербального поведения, определение характера нежелательного поведения дошкольников с расстройствами аутистического спектра. С учетом указанных направлений было спланировано четыре этапа с применением традиционных методов анкетирования, экспериментирования, наблюдения, а также с использованием технологий АВА-терапии.

На первом этапе предусмотрен сбор информации о личностных, социальных особенностях и поведенческих проявлениях дошкольников с расстройствами аутистического спектра. С этой целью возможно использовать следующие методы: беседа с родителями (законными представителями), с воспитателями, дефектологами, психологами и другими специалистами, осуществляющими психолого–педагогическое сопровождение детей указанной категории, наблюдение за детьми в естественных условиях (в процессе режимных моментов).

Беседа направлена на сбор информации о мотивационных стимулах дошкольников: любимые игрушки, социальные действия, сенсорные ощущения, продукты питания, занятия и виды деятельности, от которых ребенок получает удовольствие или наоборот избегает. Уточнение информации о способах общения ребенка (речь, жесты или использование карточек PECS), применение наглядных материалов (визуальное расписание), использование системы поощрений в работе с дошкольником. Для удобства родителям и педагогам могут быть предложены для заполнения анкеты и опросники для оценки предпочтений ребенка.

Наблюдение за детьми может быть организовано по параметрам психолого-педагогического наблюдения, которые разработаны и описаны в работах И. И. Мамайчук и А. В. Хаустова. В ходе наблюдения особое внимание необходимо уделить особенностям установления контакта дошкольника с расстройствами аутистического спектра с окружающими, принять во внимание активность деятельности, а также характер проявления эмоций [5; 7].

Второй этап может включать в себя диагностическую процедуру, направленную на исследование уровня сформированности познавательных процессов дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Исследование уровня сформированности мышления, памяти и внимания испытуемых возможно спланировать с помощью диагностического инструментария, представленного в учебно-методической литературе, посвященной психолого-педагогическому изучению детей с ограниченными возможностями здоровья [3; 4; 6].

Уровень сформированности познавательных процессов был изучен с помощью следующих диагностических заданий: «Четвертый лишний», «Заборчик», «Сюжетные картинки», «Запомни 5 картинок», «Назови, что пропало». Кратко представим характеристику каждой методики.

Диагностическая методика «Четвертый лишний», направлена на исследование уровня сформированности мышления, определения особенностей мыслительных операций. В процедуре обследования используется набор карточек, на каждой из которых изображено по четыре предмета, три из них объединены ка-

ким-либо общим признаком, а четвертый предмет отличается от остальных. Указанные карточки предъявляются дошкольнику в порядке возрастающей трудности. Испытуемому предлагается определить предмет, который является лишним, не подходит к большинству. В ситуации затруднения дошкольнику предлагается направляющая, либо обучающая помощь.

Диагностическая методика «Заборчик», направлена на исследование уровня сформированности наглядно-образного мышления, устойчивости внимания, памяти. В ходе обследования испытуемому предлагаются счетные палочки двух цветов, которые также отличаются по длине. Перед дошкольником раскладывается «заборчик» – ряд счетных палочек с чередованием по цветам, например, красный и желтый, при этом красные длинные, а желтые короткие. Алгоритм чередования будет зависеть от возраста испытуемого. Предъявив образец испытуемому дается задание продолжить чередование самостоятельно, ориентируясь на образец, выстроить ряд палочек, в соответствии с заданной комбинацией.

Диагностическая методика «Сюжетные картинки» направлена на исследование уровня сформированности наглядно-образного мышления, способности устанавливать причинно-следственную связь, особенности развития связной речи. В процессе обследования предлагается набор сюжетных картинок. Задача испытуемого – рассмотреть картинки, понять сюжет, выстроить правильную последовательность событий, составить по картинкам рассказ и выделить главную мысль сюжета. Для того, чтобы проанализировать, понимает ли ребенок детали рисунка экспериментатор уточняет у ребенка, что изображено на картинках.

Диагностическая методика «Запомни 5 картинок», направлена на исследование уровня сформированности объема кратковременной комбинированной или зрительной памяти. В качестве оборудования используется пять цветных картинок с изображением хорошо знакомых ребенку предметов, например, дом, кукла, птица, чашка, рыба (по набору Е. А. Стребелевой). Обследование может быть представлено следующим образом: перед ребенком раскладываются картинки, его задача рассмотреть, назвать и запомнить их (для исследования кратковременной комбинированной памяти), либо рассмотреть и запомнить картинки (для исследования кратковременной зрительной памяти). Экспериментатор проговаривает инструкцию, а затем убирает карточки с картинками. Испытуемому необходимо назвать предметы, которые он запомнил.

Диагностическая методика «Назови, что пропало?», направлена на исследование уровня сформированности кратковременной зрительной памяти, внимания. Процедура обследования во многом совпадает с процедурой проведения методики «Запомни пять картинок» испытуемому также предлагается набор цветных карточек с изображением хорошо знакомых ребенку предметов, которые необходимо рассмотреть, назвать и запомнить. Экспериментатор проговаривает инструкцию, а затем, закрыв экраном рабочую зону, убирает одну или несколько картинок. Испытуемому необходимо указать предмет или предметы, которые пропали.

Исследование на втором этапе необходимо проводить индивидуально с каждым ребенком. Наглядные материалы и инструкции должны быть представлены с учетом возраста и личностных особенностей развития испытуемых.

Третий этап направлен на исследование особенностей развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра с учетом шестнадцати вех развития. Диагностическая процедура спланирована в три этапа. Оцениваются следующие навыки: навык выражения просьбы (манд – реакция); навык наименования объектов, действий и событий (такт – реакция); навык следования инструкциям и выполнения действий в соответствии с просьбами других людей (поведение слушателя); навыки визуального восприятия и сопоставления с образцом; игровые навыки; навык социального поведения и социальной игры; навык копирования движения других (моторная имитация); навык повторения услышанного (эхо – реакция); навык вокальной игры и лепета (спонтанное вокальное поведение); навык понимания сложных, абстрактных слов, фраз и предложений, произносимых другими людьми (различение по функциям, характеристикам и категориям); навык отвечать на вопросы и поддерживать разговор (интравербальные навыки); навык следования правилам в группе и лингвистическая структура (характер вербальных высказываний и их соответствие ключевым этапам речевого развития); навык имитации и в дополнении были протестированы такие академические навыки, как чтение, письмо, математика.

Четвертым этапом предполагается оценка преград для обучения, в рамках которого необходимо определить нежелательное поведение дошкольников с расстройствами аутистического спектра, которое может препятствовать их обучению и освоению языка.

Представленный комплект методик может использоваться на протяжении всего дошкольного возраста и предоставить возможность получить комплексную информацию о развитии дошкольника с расстройствами аутистического спектра.

Список использованных источников

1. Васягина, Н. Н. Психолого-педагогические аспекты реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного образования / Н. Н. Варягина, Е. Н. Григорян, Е. А. Казаева. – Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 2 (30). – С. 92–101.

2. Довбня, С. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина [и др.]. – Санкт-Петербург, 2018. – 207 с. – Текст : непосредственный.

3. Золоткова, Е. В. Теоретические и практико-ориентированные основы развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников / Е. В. Золоткова, И. В. Цыплякова. – Текст : непосредственный // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория, практика и перспективы развития : монография / под редакцией Н. В. Рябовой ; Мордовский государственный педагогический институт. – Саранск, 2019. – С. 6–46.

4. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – Москва : Просвещение, 2010. – 96 с. – Текст : непосредственный.

5. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии : учебное пособие для вузов / И. И. Мамайчук. – 2-е издание, исправленное и

дополненное. – Москва : Юрайт, 2022. – 318 с. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт. – URL: https://urait.ru/bcode/494641

6. Семаго, Н. Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н. Я. Семаго, Е. А. Соломахина. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – № 1. – С. 4–14.

7. Хаустов, А. В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Том 14. – № 2 (51). – С. 3–12.

К содержанию

УДК 376.3
ББК 74.1

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

ИШУТКИНА НАТАЛЬЯ СЕРГЕЕВНА
студентка направления подготовки
Специальное (дефектологическое) образование
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ischutkinanatascha@mail.ru

АБРАМОВА ЕЛЕНА ИВАНОВНА
воспитатель
Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 86 комбинированного вида», г. Саранск, Россия
aei70@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются особенности развития словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи. Авторами приводятся данные констатирующего исследования, направленного на изучение особенностей словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: словарный запас, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи

STUDY OF THE PECULIARITIES OF VOCABULARY DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

ISHUTKINA NATALIA SERGEEVNA
Student areas of training Special (defectological) education
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABRAMOVA ELENA IVANOVNA
Mentor MDOU «Kindergarten № 86 of combined type», Saransk, Russia

ABSTRACT: the article discusses the peculiarities of the vocabulary development of preschoolers with general speech underdevelopment. The authors present the data of a ascertaining study aimed at studying the features of the vocabulary of preschoolers with general speech underdevelopment.

KEY WORDS: vocabulary, preschool age, general underdevelopment of speech.

Дошкольный возраст является важным этапом в развитии ребенка. Современная дошкольная организация предъявляет достаточно высокие требования к детям, в том числе и к уровню развития словарного запаса. В настоящее время наблюдается увеличение числа детей с общим недоразвитием речи (ОНР), у которых, как правило, отмечаются ограниченность, бедность словарного запаса.

Лексическая система современного языка состоит из единиц, самой маленькой из которых является слово. Любое слово, по мнению Н. С. Валгиной, состоит из трех взаимосвязанных элементов: звуковая оболочка слова, его фонетическая транскрипция; лексическое значение слова, то есть то, что обозначает конкретное слово; смысл слова, который способствует тому, что свойства предмета отображаются в сознании человека [1, с. 51].

Слово также представляет собой основную единицу словарного запаса в ходе его становления. Под словарным запасом в научной литературе понимают систему слов, которой владеет человек.

В течение жизни происходит формирование и дальнейшее обогащение словарного запаса. Этот процесс тесно связан не только с развитием всех психических процессов личности, но и с совершенствованием различных компонентов речи человека [1, с. 52].

Развитие словарного запаса у ребенка начинается с появлением в нем слов, имеющих конкретное значение, так как начала ребенок, используя речь, слово обозначает лишь те предметы в окружающем мире, которые ему знакомы и доступны для его понимания. В более поздний период в лексиконе детей появляются слова, имеющие обобщающее значение.

С возрастом у ребенка расширяются представления об окружающей действительности. Новые знания об окружающем мире он получает в процессе общения с взрослыми людьми, в ходе осуществления различного рода речевой и неречевой деятельности, а также при прямом взаимодействии с реальными объектами и предметами, знакомстве с их признаками и особенностями. Соответственно, в связи с этим, происходит развитие его словарного запаса, обогащение словаря [3, с. 25].

По мнению исследователей, успешность процесса развития речи у ребенка определяются тремя основными факторами: предметная деятельность ребенка, его непосредственное взаимодействие с окружающим миром; общение ребенка с взрослыми, организация его речевой деятельности; социальная среда.

В нашем исследовании интерес представляют дошкольники с ОНР, у которых развитие словарного запаса характеризуется определенными особенностями. Среди них исследователи выделяют: ограниченность словарного запаса, несоответствие между объемами активного и пассивного словарей, непони-

мание значения многих слов инеправильное их употребление в речи, замену конкретных слов искусственно созданными словами, большие трудности в актуализации словаря.

Значительное несоответствие между пассивным и активным словарями является одной из выраженных особенностей у дошкольников с общим недоразвитием речи. Объем пассивного словаря практически соответствует норме, так как дошкольники осознают значение многих слов. Однако, объем активного словаря у таких детей намного меньше пассивного, так как употребление слов в повседневной речи вызывает у них большие трудности [4, с. 32].

По мнению Е. В. Завольской, у дошкольников с ОНР отсутствуют многие общеупотребительные слова; у них очень бедный запас представлений об окружающем мире и в соответствии с этим недостаточное различение сходных между собой предметов, а также малая активизация словаря в различных видах деятельности. При назывании предметов, изображенных на картинке, дошкольники допускают значительные ошибки, так как чаще всего ориентируются на внешнее сходство между предметами или на сходство сферы их употребления [2, с. 13].

Опытно-экспериментальная работа был проведена на базе МДОУ «Детский сад № 125» г. о. Саранск. В эксперименте приняли участие 10 старших дошкольников с диагнозом «Общее недоразвитие речи» (3 уровень). Возраст детей – 6–7 лет.

Цель исследования: изучить уровень сформированности словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи. Исследование уровня сформированности словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи проводилось по следующим критериям: понимание значения слов; точное и осознанное употребление слова; коэффициент лексического богатства; коэффициент лексического разнообразия; темп, быстрота выбора слова; овладение синонимией, антонимией, многозначностью слова, средствами художественной выразительности. Дошкольникам были предложены следующие пять серий заданий, направленных на выявление умения у дошкольников с общим недоразвитием речи: классифицировать понятия; подбирать синонимы; определения; понимать многозначность слов, точно и осознанно употреблять эти слова; словарного запаса.

Анализ результатов выполнения дошкольниками с общим недоразвитием речи предложенных заданий показал следующее: дать четкое определение понятию и отобрать соответствующие картинки не смог ни один ребенок. Большая часть дошкольников с общим недоразвитием речи классифицировали понятия с помощью педагога − 60 % (6 чел.). Не смогли выполнить задание 40 % дошкольников. Они распределяли картинки по группам хаотично, не смогли их классифицировать.

Правильно подобрать синонимы ко всем предложенным словам смогли лишь 10 % дошкольников (1 чел.). Половина испытуемых (50 %) подбирали как слова синонимы, так и слова, не соответствующие семантическому полю заданного. Не смогли справиться с заданием 40 % дошкольников. Они подбирали слова, не соотнося их с предложенным.

Третье задание вызвало затруднения у дошкольников с общим недоразвитием речи. Подобрать несколько определений к словам не смог ни один ребенок. Смогли придумать по одному определению 40 % детей. Не справились с заданием 60 % дошкольников. Они либо придумывали слова, не относящиеся к семантическому полю заданного, либо вообще не могли подобрать определение.

Составить предложения, используя многозначные слова, смогли лишь 10 % дошкольников с общим недоразвитием речи. Выполнили данное задание с небольшой помощью педагога 40 % детей. Их предложения чаще всего были простыми, состоящими из 2–3 слов. Не смогли выполнить предложенное задание 50 % дошкольников.

Перечислить предметы одежды смогли лишь 10 % дошкольников с общим недоразвитием речи. Выполнили данное задание с помощью педагога 50 % детей. Не смогли выполнить предложенное задание 40 % испытуемых.

На основании проведенного исследования были выделены три уровня сформированности словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи:

1. Высокий уровень – для дошкольников характерен большой активный запас слов. Они правильно понимают значения слов и употребляют их в речи независимо от ситуации общения. Высокий коэффициент лексического разнообразия и богатства словаря. Хорошо сформированы лексические навыки, высокий темп, быстрота выбора слов. Правильно используют в своей речи синонимы, антонимы, многозначные слова, средства художественной выразительности.

2. Средний уровень – словарный запас соответствует возрастной норме. Ребята хорошо понимают значения слов, но иногда применяют их с ошибками или ограниченно, только в определенных ситуациях. Средний коэффициент лексического разнообразия и богатства словаря. При составлении текста были отмечены повторы в употреблении слов, темп и быстрота выбора слов средние. Умеют использовать в речи синонимы, антонимы, многозначные слова, средства художественной выразительности, допуская при этом незначительные ошибки.

3. Низкий уровень – для дошкольников характерен бедный запас слов. Некоторые слова отсутствуют и в активном и в пассивном словаре; не всегда правильное понимание значения слова. Низкий коэффициент лексического разнообразия и богатства словаря. Мало используют в речи синонимы, антонимы, многозначные слова, средства художественной выразительности, допускают ошибки в их употреблении. Темп и быстрота выбора слов низкие. Результаты исследования представлены в таблице 1.

На основании проведенного исследования все дошкольники с общим недоразвитием речи были условно объединены в три группы с разным уровнем сформированности словарного запаса. Высокий уровень сформированности словарного запаса не выявлен ни у одного дошкольника с общим недоразвитием речи. Средний уровень характерен для 40 % детей. Низкий уровень выявлен у 60 % испытуемых.

Таблица 1

Уровень сформированности словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи

Уровень	Высокий		Средний		Низкий	
	абс	%	абс	%	абс	%
количество дошкольников	–	–	4	40	6	60

В качестве методических рекомендаций предложен комплекс дидактических игр, который будет способствовать обогащению и активизации словаря дошкольников с общим недоразвитием речи.

Например, использование настольных игр разных видов является одним из эффективных приемов по развитию словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи. Игры проводятся в определенной последовательности. Сначала проводится предварительная беседа по содержанию игры. Так, в игре с разрезными картинками педагог сначала предлагает дошкольникам рассмотреть целую картинку образец с изображением различных овощей или фруктов. Затем предлагает детям ответить на следующие вопросы: «Что изображено на рисунке?», «Как эти предметы можно назвать одним словом?», «Какого цвета овощи?» «Где растет картофель?», «Какое блюдо можно приготовить из огурцов и томатов?». После предварительной беседы идет объяснение правил игры: «перед тобой несколько маленьких картинок, на которых изображена только часть овоща. Ты должен сложить из них большую картинку, и узнать какой овощ там спрятался». Также проводится игра с кубиками.

Так для актуализации в речи дошкольников названий предметов одежды педагог проводит игру с куклой, предлагая детям одеть ее по погоде, раздеть перед сном. Знакомя дошкольников с частями тела человека, организуем игру с купанием куклы в ванночке, ее умыванием. В процессе игры педагог стремится заинтересовать детей, создать обстановку для применения изученных слов [5, с. 35].

Также проводятся игры «Чудесный мешочек», «Что не так?», «Бюро находок», «Найди по описанию», содержание которых направлено на расширение предметного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи, пополнение их пассивного словаря словами-признаками, обучение умению выделять главные признаки предмета.

Таким образом, на основании проведенного исследования было установлено, что у 40 % дошкольников с общим недоразвитием речи средний уровень сформированности словарного запаса; у значительной части дошкольников с общим недоразвитием речи (60 %) низкий уровень сформированности словарного запаса. Высокий уровень не выявлен ни у одного дошкольника с общим недоразвитием речи.

Список использованных источников

1. Валгина, Н. С. Современный русский язык : учебник / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина. – Москва : Логос, 2012. – 311 с. – ISBN 5-06-004540-4. − Текст : непосредственный.

2. Завольская, Е. В. Особенности формирования словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста / Е. В. Завольская. – Текст : непосредственный // Логопед. – 2017 – № 5 – С. 13–21.

3. Кузьмина, О. С. Особенности развития словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи / О. С. Кузьмина. – Текст : непосредственный // Auditorium. – 2020. − № 3. – С. 25−28.

4. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : Союз, 2006. – 160 с. – ISBN 5-87852-109-1. –Текст : непосредственный.

5. Устинова, Е. О. Особенности словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. О. Устинова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 3. – С. 35–37.

К содержанию

УДК 87.339
ББК 81.4

ПРИМЕНЕНИЕ АДАПТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

КАЛДЫКОЗОВА САНДУГАШ ЕРКИНБЕКОВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры русского языка и литературы,
Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, г. Шымкент, Казахстан
sandugash.73@mail.ru

ЖАНАБАЕВА КАНТКУЛЬ МЫРЗАНОВНА
учитель средней школы № 78, г. Шымкент, Казахстан

АННОТАЦИЯ: авторами раскрываются вопросы применения адаптивной технологии на уроках русского языка, определяются ключевые понятия исследования, показаны возможности модели организации самостоятельной работы учащихся на уроке как формы адаптивной технологии обучения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптивная технология, индивидуальное обучение, русский язык, принципы адаптивной технологии обучения

THE USE OF ADAPTIVE TECHNOLOGY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

KALDYKOZOVA SANDUGASH YERKINBEKOVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Russian Language and Literature, South Kazakhstan University
named after M. Auezov, Shymkent, Kazakhstan

JANABAYEVA KANTKUL MYRZANOVNA
Teacher of secondary school No. 78, Shymkent, Kazakhstan

ABSTRACT: the authors reveal the issues of the use of adaptive technology in Russian language lessons, define the key concepts of the study, show the possibilities of the model of organizing independent work of students in the classroom as a form of adaptive learning technology.

KEY WORDS: adaptive technology, individual learning, Russian language, principles of adaptive learning technology

Одной из приоритетных задач современной школы является повышение качества образования. Нужны такие педагогические технологии, которые учитывали бы индивидуальные особенности каждого ученика. Одной из таких технологий является технология адаптивного обучения. Адаптивное обучение – это методика обучения, разработанная для «обеспечения персонализированного обучения, цель которого – обеспечить эффективные, действенные и индивидуальные траектории обучения для вовлечения каждого обучающегося». Вопросам адаптации, адаптивности, адаптированности, адаптивной образовательной системы, адаптивной образовательной среды, адаптивной технологии обучения, адаптивной системы обучения, адаптивной школы, адаптивного обучения уделяется много внимания в педагогических науках (В. В. Богорев; Е. З. Власова; А. С. Границкая; Н. П. Капустин; А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова; Т. В. Мухлаева; Г. А. Русских; Е. А. Ямбург и др.). Понятийный аппарат теории адаптивного обучения достаточно богат, что характеризует его многообразие и многоаспектность [1; 2; 4].

Адаптивная технология обучения возникла на основе анализа тенденций совершенствования учебного процесса под влиянием воздействия на формирование творческого мышления учителя новейших психологических теорий.

Особенно плодотворными из них являются теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и деятельностный подход к обучению А.А. Леонтьева. Это принципиально новая модель организации обучения, которая может облегчить оптимальную адаптацию к индивидуальным особенностям учащихся и активизировать их мыслительную деятельность в течение всего урока [3].

П. И. Третьяков пишет, что актуальность адаптивного подхода в обучении очевидна, так как в сложившихся условиях развития современной школы «адаптивное образование должно сыграть роль социального амортизатора, обеспечивающего социально-педагогическую поддержку обучающихся, позволяющего выровнять стартовые возможности выпускников».

Н. Я. Семаго отмечает, что суть адаптивного подхода в том, что в биологической и в общественной жизни человека к успеху ведет адаптация, поскольку для успеха в жизни каждой личности необходимо найти оптимальный для себя уровень стресса и расходовать адаптационную энергию в таком темпе и направлении, которое соответствует врожденным особенностям и предпочтениям. Понятие адаптивной школы сформулировано в работах Е. А. Ямбурга, который главным существенным признаком считает здоровьесбережение и рассматривает адаптивную школу как школу, способную оберегать физическое, психическое и нравственное здоровье детей [2].

Создание адаптивной технологии вызвано рядом педагогических проблем и стремлением использовать идеализированные возможности как всего учебного процесса, так и отдельно взятого урока. Среди них автор технологии А. С. Границкая выделяет следующие:

– при опросе отдельных учащихся остальные в работу почти не включены;

– при проверке тетрадей – большая трата времени, а ученика интересует оценка;

– безделие учащихся на уроке;

– регулярная самостоятельная работа не проводится;

– низкий уровень контроля результатов деятельности учащихся;

– плохая обратная связь;

– сплошной контроль (письменные задания) выполняет преимущественно оценочную функцию;

– нет достаточной возможности адаптироваться к индивидуальным особенностям учащихся во время урока;

– дифференцированные задания определяются на основе субъективной оценки;

– эффективность индивидуальной работы сводится на нет;

– психологически не всегда оправдано заслушивать неподготовленные ответы перед всем классом, ставить в сложное положение ученика, вызывающие падение веры в собственные силы;

– нежелательная работа со слабыми учениками после уроков;

– ежедневные перегрузки учителя [2].

Адаптивной называется образовательная технология, способствующая каждому ученику в достижении оптимального уровня интеллектуального развития в соответствии с его природными задатками и способностями. Она выводит ребенка на более высокий потенциально возможный уровень развития, приспосабливая (адаптируя) его к своим требованиям. Технология адаптивного обучения, предполагающая гибкую систему организации учебных занятий с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, является разновидностью *технологии разноуровневого обучения*. Центральное место в этой технологии отводится обучаемому, его деятельности, качествам его личности. Особое внимание уделяется формированию у них учебных умений.

В концепции адаптивной системы обучения заключена принципиально новая модель организации обучения, в основе которой лежит в первую очередь изменение структуры урока и роли учителя в управлении учебным процессом. Цель технологии заключается в обучении приемам самостоятельной работы, самоконтроля, приемам исследовательской деятельности; в развитии и совершенствования умений самостоятельно работать, добывать знания, в формировании на этой основе интеллекта школьника; в максимальной адаптации учебного процесса к индивидуальным особенностям учащихся.

В настоящее время растет количество детей с особыми потребностями, нуждающихся в педагогической поддержке. Таких учащихся можно и нужно учить в массовой школе, по возможности очень деликатно относиться к их пси-

хофизическим особенностям. В классах обучаются также дети с девиантным поведением. Их отличает, как правило, низкий уровень образования и культуры поведения, отсутствие стремления получать знания, негативное поведение, привычка к безделью. Дети слабо владеют навыками чтения, не могут выделить и «схватить» главное в учебной информации, затрудняются в операциях сравнения, обобщения, систематизации, не могут, сколько необходимо, удерживать внимание при изложении учителем учебного материала, у них бедный словарный запас.

Изучение литературы и передового педагогического опыта позволило нам апробировать в своей практике технологии, способствующие созданию оптимальных условий для социализации в общество школьников с ограниченными возможностями здоровья. Решению этой проблемы поможет применение адаптивного обучения детей самых различных учебных способностей, в том числе нуждающихся в коррекционно-развивающем обучении. Анализируя современные системы обучения, можно отметить, что и в традиционной, и в адаптивной системах методический арсенал учителя достаточно разнообразен. Различие в том, что в адаптивной системе применение различных методов ставится на «прочную рефлексивную основу». И.Н Семенов считает, что цель рефлексивного обучения - выявить резервы в становлении и развитии познавательной деятельности школьников и оказать педагогическую поддержку [3].

Поэтому, по мнению П.И. Третьякова, важной чертой адаптивности является идея коррекционного воздействия, суть которой в создании благоприятных условий для ребенка с трудностями в обучении. «Реабилитация физического и психического здоровья детей средствами образования – одна из важнейших составляющих адаптивной системы» [2].

Выделяют следующие принципы адаптивного обучения:

Принцип индивидуализации – ориентация на личность.

Принцип учета личностных характеристик – учет резервов и потенциала обучающегося.

Принцип успеха – рефлексия. В практике обучения рефлексия учащихся обычно заменяется мониторингом учителя, что часто приводит к дезориентации ученика и его родителей. Имея отличные отметки по предмету, он не умеет ни говорить на языке, ни тем более писать.

Принцип рейтинга – наличие многоуровневых заданий. Выбор этих заданий зависит не только от решения учителя, но и от решения обучающихся, у которых всегда есть возможность выбора и перехода к более сложному заданию. Выбор этот возможен только тогда, когда обучающийся в полной мере осознает, на каком этапе своего развития он находится.

Принцип приоритета диалогической и полилогической речи – формирование коммуникативной компетенции возможно только в процессе самой коммуникации, а не через монологические высказывания. Полифункциональность проявляется в одновременном овладении языковым материалом и формировании речевых навыков.

Принцип творческой активности – продуктивная деятельность учащихся.

Принцип всемерной интенсификации и концентрации в организации учебного процесса – использование таких ресурсов обучения, которые могли бы позволить изучать обилие материала за счет уплотнения сроков его подачи.

Для организации процесса обучения Д. С. Волошина предлагает использовать график учета индивидуальной работы, на котором отражается вид и время деятельности в паре учитель – ученик; матричный план – свободную таблицу, в которую вносятся все виды деятельности ученика за определенный промежуток времени (неделю, месяц, четверть) с конкретизацией заданий, видами контроля; график оперативного самоучета и линейный план-график, где обучающиеся отмечают качество и количество выполненной ими на данный момент времени работы; сетевой план – графическое информационное поле (блок, схему, таблицу), где отражается содержание обучения, т. е. весь теоретический материал и все задания, которые ученику необходимо выполнить в течение определенного времени.

Рассмотрим модель организации самостоятельной работы учащихся на уроке.

Начальный этап представляет собой самостоятельную актуализацию знаний и умений учащихся по теме урока и носит диагностический характер. На заготовленных заранее рабочих картах урока учащиеся фиксируют то, что уже знают по изученной теме. Это необходимо для продвижения учащихся к новым знаниям. Но не все ученики могут самостоятельно вспомнить изученный когда-то материал, поэтому им предлагается дифференцированная помощь. Рефлексия, самооценка дисциплинируют учащихся, дают возможность ребенку отслеживать свою деятельность на уроке и оценивать ее. Отталкиваясь от полученных ранее знаний по изучаемой теме и используя программные требования (базовые знания, умения и навыки), каждый ученик способен понять, какую минимальную цель можно поставить перед собой при изучении данной темы.

Таким образом, цель адаптивной технологии заключается в обучении приемам самостоятельной работы, самоконтроля, приемам исследовательской деятельности; в развитии и совершенствовании умений самостоятельно работать, добывать знания, и на этой основе в формировании интеллекта школьника; в максимальной адаптации учебного процесса к индивидуальным особенностям учащихся.

Основная сущность технологии заключается в одновременной работе учителя по:

– управлению самостоятельной работой всех учащихся;

– работе с отдельными школьниками – индивидуально;

– осуществлению учета и реализации индивидуальных особенностей и возможностей детей;

– максимальному включению всех в индивидуальную самостоятельную работу.

На каждом уроке учитель обучает всех, затем работает в индивидуальном режиме (управляет самостоятельной работой учащихся, обходит всех, помогает, советует), а дальше работает индивидуально (один на один с учеником) по дифференцированным материалам для индивидуальной работы. Учащиеся мо-

гут работать в трех режимах: совместно с учителем, с учителем индивидуально и самостоятельно под руководством учителя.

Особенности адаптивной технологии обучения	
Деятельность учащихся	рецептивный и продуктивный характер
Характер деятельности на уроке	самостоятельная деятельность учащихся, индивидуальная работа учителя
Формы организации познавательной деятельности	групповые, парные, индивидуальные
Отработка учебного материала	разноуровневые задания: репродуктивные, частично-поисковые, творческие
Контроль знаний	контроль учителя, самоконтроль взаимоконтроль.

Достоинством адаптивной технологии является возможность поэтапного введения ее в образовательный процесс.

В условиях адаптивного обучения – это не только сообщение новой информации, но и обучение приемам самостоятельной работы, самоконтролю, взаимоконтролю, приемам исследовательской деятельности, умению добывать знания, обобщать и делать выводы, фиксировать главное в свернутом виде. Основным признаком технологии адаптивного обучения является резкое увеличение времени самостоятельной работы на уроке и, как следствие этого, нормализация загруженности обучающихся домашней самостоятельной работой. Урок, построенный по технологии адаптивного обучения, основывается на нескольких принципах: объяснение нового материала не должно занимать более 10 минут урока и содержит ряд особенностей; теоретический материал дается укрупненными блоками; максимально используются средства наглядности; главный материал фиксируется в свернутом виде; разбираются типичные (ключевые) задания; активная самостоятельная деятельность обучающихся резко увеличивается до 20–25 минут. На данном этапе урока используются приемы устной самостоятельной работы обучающихся в паре (около 10 минут).



На уроках русского языка по технологии адаптивного обучения используются различные виды самостоятельной работы: самостоятельная работа с учебником, со справочной литературой; подготовка письменного и устного сообщения; самостоятельное выполнение упражнений комбинированного характера (например, вставить пропущенные буквы и расставить знаки препинания); выполнение задания, которые предполагают наряду с воспроизведением усвоенных знаний, внесение некоторых элементов творчества (составление словосочетаний и предложений, составление схем и таблиц, изложения и сочинения с грамматическим заданием); творческие работы; конспектирование; контрольная работа по определенной теме; тестирование и т. д.

Таким образом, сущность специфики данной технологии в том, что реализуется посредством заранее спланированной и дидактически обеспеченной самостоятельной работы учащихся в каждой группе. Групповая работа по адаптивной технологии организуется следующим образом: учебная группа состоит из 4–5 человек, «сильный» ученик работает в каждой учебной группе в паре со «средним» учеником, а другой «средний» ученик – со «слабым» учеником. Состав учебной группы в течение года может меняться по желанию учащихся, если это создает более комфортные условия для общения и учебного труда. Работа в учебной группе строится по схеме: задание – обсуждение в группах – ответ представителя группы – дополнение других участников – самооценка – оценка каждого группой.

Ученые – методисты отмечают, главными достоинствами АСО в учебном процессе являются:

– создание условий для включения всех обучающийся в самостоятельную – познавательную деятельность в соответствии с их индивидуальными особенностями;

– стимулирование усилий обучающихся в овладении ими знаниями через– индивидуальное и коллективное обучение; развитие навыков самоконтроля и взаимоконтроля;

– реализация многоканальной обратной связи: учитель-ученик, ученик-ученик,– учитель-коллектив учащихся, ученик-коллектив учащихся; развитие коммуникативных компетенций обучающихся;

– создание ситуации успеха для каждого обучающегося в образовательном процессе– через дифференцированность (адаптированность) заданий; реализация деятельностного подхода в обучении и практической направленности– обучении;

– контролируемость результатов всех видов деятельности обучающихся;

– формирование устойчивого интереса к предмету.

Таким образом, существенными признаками адаптивного подхода в обучении школьников являются: сбережение физического, психического и нравственного здоровья детей; реализация психотерапевтической функции педагога; создание благоприятного микроклимата в школе; обучение школьников на рефлексивной основе средствами адаптивных технологий; непрерывное повы-

шение квалификации педагогов; гибкое взаимодействие всех участников образовательного процесса

Список использованных источников

1. Русских, Г. А. Адаптивный подход в обучении школьников / Г. А. Русских. – Текст : непосредственный // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6. – С. 37–39.

2. Границкая, А. С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе / А. С. Границкая. – Москва : Просвещение, 1991. – 175 с. – Текст : непосредственный.

3. Селевко, Г. К. Современные технологии обучения / Г. К. Селевко. – Текст : электронный // Народное образование. – 2016. – № 2. – URL: https://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2016-2

4. Виноградова, Е. В. Лингво-когнитивные аспекты модели обучения иностранному языку / Е. В. Виноградова. – Текст : непосредственный // Обучение иностранным языкам: традиции и инновации : межвузовский сборник научных трудов. – Пятигорск, 2018. – С. 54–60.

5. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – Москва : Аркти, 2016. – 155 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 159. 922.7
ББК 74

ЖЕТОННАЯ СИСТЕМА ПООЩРЕНИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

КАРПУШКИНА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА
кандидат психологических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и психологии
Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия
karpushkina.nv@gmail.com

ШУМОВА ВАЛЕРИЯ АЛЕКСЕЕВНА
магистрант направления подготовки
Специальное (дефектологическое) образование
Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия
lera.shymova@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье анализируются особенности организации работы с детьми, имеющими РАС, с использованием жетонной системы поощрений. Дается определение понятию «жетонная система» как одного из эффективных методов коррекции поведения. Рассматриваются представления об особенностях использования жетонной системы поощрений в процессе организации коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: жетонная система, нежелательное поведение, поощрение, стратегии изменения поведения, дети с РАС

TOKEN REWARD SYSTEM FOR WORKING WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

KARPUSHKINA NATALIA VIKTOROVNA
candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
of the Department of Special Pedagogy and Psychology
Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

SHUMOVA VALERIA ALEKSEEVNA
master's degree in Special (defectological) education,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

ABSTRACT: the article analyzes the features of the organization of work with children with ASD using the token reward system. The definition of the concept of «token system» as one of the effective methods of behavior correction is given. The article considers the ideas about the peculiarities of using the token reward system in the process of organizing correctional and developmental work with children with ASD.

KEY WORDS: Token system, unwanted behavior, encouragement, behavioral change strategies, children with ASD

Расстройства аутистического спектра на сегодняшний день являются актуальной проблемой психолого-педагогической науки. Количество детей с данным диагнозом с каждым годом только увеличивается. При этом этиология и патогенез РАС до сих пор не изучены в достаточной степени.

Дефект при расстройствах аутистического спектра проявляется по двум основным характеристикам, составляющим «диаду аутизма». К ним относятся недостаточность социальной коммуникации и социального взаимодействия, ограниченность, стереотипность поведения, интересов или деятельности [3; 6].

Поведенческие нарушения являются характерной чертой для многих детей с РАС. Агрессия и аутоагрессия, а также другие формы нежелательного поведения в большинстве случаев связаны с недостаточностью коммуникативных способностей такого ребенка, а также особенностями его окружения. Такого рода проявления можно предотвратить при правильно организованной работе, включающей коррекцию социально-коммуникативных и поведенческих навыков ребенка с РАС [1].

В настоящее время одним из эффективных инструментов изменения стратегии поведения при работе с детьми с РАС является жетонная система поощрений. Она представляет собой систему обобщенного подкрепления, где в качестве усилителей целевого поведения используются условные предметы, которые по заранее определенным правилам обмениваются на фактическое подкрепление. При правильно организованной работе жетонная система может стать весьма успешным методом в коррекции негативных форм поведения, уве-

личении уровня желательного поведения, повышении мотивированности ребенка при выполнении задач [2; 3].

Система жетонов предполагает: увеличение временного интервала между поведением и предоставлением поощрения; увеличение различия в окружении между поведением и поощрением; помощь в преодолении пресыщения и депривации; более «естественная» система подкреплений [1].

Организация работы с жетонной системой поощрений заключается в следующем: ребенок при выполнении определенной задачи или демонстрации желаемого поведения получает сначала жетон, а не прямой доступ к поощрению. Только собрав все необходимые жетоны, он может получить желаемый объект. В качестве поощрения должно выступать то, что больше всего мотивирует ребенка на выполнение инструкций или проявлений желательного поведения. Соответственно, для эффективности проводимой работы, подкрепление для каждого ребенка выбирается индивидуально. Подкреплением может быть предпочитаемая еда или напиток, игрушка, определенное занятие (например, игра со взрослым) или даже небольшой перерыв в процессе занятия [5]. Для некоторых детей с РАС в качестве подкрепления может выступать социальная похвала педагога. Однако стоит помнить, что не для всех детей данной категории обычная социальная похвала является мотивирующей и значимой [4].

При организации жетонной системы поощрений должны решаться следующие вопросы: за какие формы поведения ребенок будет получать жетоны; сколько целевого поведения требуется для вознаграждения жетоном (например, ребенок просидел спокойно за столом 10 минут); когда наступает возможность обмена полученных жетонов на выбранное подкрепление (например, по прошествии определенного отрезка времени или за определенное количество жетонов) [3].

Жетоны могут быть обусловлены одной формой поведения или использоваться для различных видов желаемого поведения. Так, жетоны могут выдаваться ребенку не только за правильно выполненную инструкцию, но и за отсутствие нежелательных форм поведения и проявлений, желаемых для педагогов и родителей: спокойно сидит за столом, поддерживает визуальный контакт, поднимает руку, чтобы задать вопрос и т. д. Если подкрепляться жетонами будет только завершение задания, то ребенок просто будет стремиться выполнить его как можно скорее, что повлечет за собой снижение качества выполняемой работы и не позволит ему овладеть навыками целевого поведения.

Ребенку с РАС необходимо время, чтобы привыкнуть к жетонной системе поощрений и освоить ее. Поэтому на начальном этапе введения жетонной системы ребенок может зарабатывать от одного до двух жетонов, в то время как остальные жетоны уже будут располагаться на доске. В процессе освоения данного метода выдача жетонов становится реже (например, за проявление нескольких целевых поведенческих реакций) или же количество жетонов постепенно увеличиваться [3].

Чтобы жетоны стали для ребенка с РАС ценным мотиватором в работе, необходимо научить его понимать взаимосвязь между зарабатыванием жетонов и получением, стоящим за ними подкреплением, являющимся истинным источ-

ником мотивации. Необходимо добиться понимания ребенка о том, за что он получает жетоны. Это можно делать с помощью словесных и визуальных ответных реакций. Например, можно похвалить ребенка за то, что он поднял руку, чтобы что-то спросить во время занятия и одновременно указать на его протянутую вверх руку. Так ребенку будет понятнее, какие поведенческие реакции вознаграждаются жетонами.

Следует использовать жетоны, интересные каждому конкретному ребенку, но не такие, которые могут провоцировать самостимуляцию. Выдачу жетонов необходимо сочетать с похвалой или социальным подкреплением, таким как жест «Дай пять!», «Руки-макароны» и т. д. Время от времени, для поддержания мотивации, нужно сообщать ребенку, сколько еще жетонов ему осталось собрать. Не правильным будет напоминать о заработке жетонов, когда ребенок с РАС отказывается от сотрудничества или выполнения инструкции, поскольку это уже будет взяткой [1].

Следует помнить, что, если в процессе занятия ребенок с РАС демонстрирует нежелательное поведение, жетоны ему не выдаются, чтобы не закрепить данные формы поведения и предотвратить их повторение вновь. Только когда нежелательные проявления прекратятся, ребенок вновь сможет зарабатывать жетоны. Конечно, существует методика, основанная на потере ребенком заработанных жетонов в случае проявлений нежелательного поведения. Однако использование данной методики предполагает тщательную подготовку и реализацию, что требует от специалиста более высокой квалификации. Подходит она не для каждого ребенка с РАС и при неправильном использовании может лишь усугубить нежелательное поведение.

Преимущества жетонной системы поощрений заключаются в помощи детям с РАС в освоении навыков самооценки и поведенческого самоконтроля, развитии мотивации. Жетонная система может быть использована как средство увеличения мотивированности ребенка к выполнению предлагаемых педагогом заданий и снижения проявлений нежелательного поведения [2]. Кроме того, жетонная система поощрений способствует развитию понимания причинно-следственных связей, делает последствия поведения более явными для ребенка с РАС за счет своего визуального характера.

Список использованных источников

1. Довбня, С. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова. – Санкт-Петербург : Сеанс, 2018. – 202 с. – Текст : непосредственный.

2. Карпушкина, Н. В. Формирование личности в условиях учреждений закрытого вида / Н. В. Карпушкина, А. Н. Варенцова. – Текст : непосредственный // Человек как предмет междисциплинарного гуманитарного познания. – 2015. – С. 140–143.

3. Кудрявцев, В. А. Мониторинг условий внедрения инклюзивного высшего образования в российских вузах / В. А. Кудрявцев, С. Н. Каштанова. – Текст : непосредственный // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3. – С. 23–31.

4. Михальчук, Н. В. Организация коррекционно-развивающих занятий для детей с РАС с применением элементов поведенческого подхода / Н. В. Михальчук. – Текст : непосредственный // Инновации. Наука. Образование. – 2020. – № 21. – С. 1412–1418.

5. Потапова, Е. М. Использование учителем-дефектологом в организованной образовательной деятельности визуального расписания при работе с детьми дошкольного возраста / Е. М. Потапова. – Текст : непосредственный // Ментальное здоровье – интеграция подходов : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2020. – С. 56–58.

6. Семенова, Л. Э. Психологическое благополучие студентов-психологов с разными личными ресурсами профессионально значимых характеристик / Л. Э. Семенова, Т. А. Серебрякова. – Текст : электронный // Вестник Мининского университета. – Том 6. – 2018. – № 3. – С. 28–35. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-3-10 (дата обращения: 09.02.2022).

К содержанию

УДК 376
ББК 74

СУБЪЕКТИВНЫЕ ПОЗИЦИИ В ОЦЕНКЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

КАШТАНОВА СВЕТЛАНА НИКОЛАЕВНА
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии
Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия
kaslana@yandex.ru

ЕРЕМЕНКО ВАЛЕРИЯ ВЛАДИСЛАВОВНА
магистрант направления подготовки
Специальное (дефектологическое) образование,
Нижегородский государственный педагогический университет
имени К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия
vvleremenko@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в настоящее время в связи с увеличением числа обучающихся с РАС актуальной является проблема необходимости создания оптимальных организационно-педагогических условий для работы учителя-дефектолога в образовательных организациях. В статье проанализированы субъективные позиции практических специалистов, осуществляющих дефектологическое сопровождение обучающихся с РАС, находящихся в разных образовательных условиях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: расстройства аутистического спектра; психолого-педагогическое сопровождение; учитель-дефектолог

SUBJECTIVE POSITIONS IN ASSESSING THE WORK OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST WITH STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

KASHTANOVA SVETLANA NIKOLAEVNA
candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology
Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

EREMENKO VALERIA VLADISLAVOVNA
master's degree in Special (defectological) education,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

ABSTRACT: currently, due to the increase in the number of students with ASD, the problem of the need to create optimal organizational and pedagogical conditions for the work of a teacher-defectologist in educational organizations is urgent. The article analyzes the subjective positions of practical specialists who carry out defectological support of students with ASD who are in different educational conditions.

KEY WORDS: autism spectrum disorders; psychological and pedagogical support; teacher-defectologist

На сегодняшний день практически в каждой образовательной организации появился специалист – учитель-дефектолог. Организация и содержание работы учителя-дефектолога в разных образовательных организациях весьма вариативны. В большинстве случаев функционал данных специалистов сводится к обеспечению специализированной помощи детям в освоении образовательной программы. В частности, в структуре общеобразовательной школы дефектологическое сопровождение обучающихся реализуется по нескольким направлениям: диагностическое, коррекционное, аналитическое, консультативно-просветительское и организационно-методическое [1].

Несмотря на достаточный период времени существования должности учителя-дефектолога в общеобразовательных организациях, его деятельность до сих пор недостаточно регламентирована. С одной стороны, появление ФГОС для обучающихся с ОВЗ и ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) позволило сформулировать более четкие ориентиры в выборе направлений, форм и целевых показателей деятельности учителя-дефектолога. С другой же стороны, имеющееся многообразие категорий обучающихся с ОВЗ, определило необходимость использования вариативных стратегий в реализации задач дефектологического сопровождения. Достаточно сложную группу среди детей с ОВЗ составляют обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС), о чем свидетельствуют разный уровень интеллекта, самостоятельности, коммуникации и адаптации.

Неоднородность категории обучающихся с РАС требует индивидуализации образовательного процесса в соответствии с уровнем интеллектуального развития, определяющим разные варианты обучения. К основным направлениям работы учителя-дефектолога с обучающимися с РАС относят: развитие познавательной деятельности, формирование стереотипа учебного поведения, формирование навыков социального взаимодействия и коммуникации, формирование представлений о себе и своем социальном окружении, формирование базовых предпосылок учебной деятельности, ликвидацию пробелов в усвоении

программного материала, формирование дефицитарных учебных навыков и т. д. Реализация перечисленных направлений требует создания определенных организационно-педагогических условий. Мы рассматриваем организационно-педагогические условия как совокупность ресурсов, возможностей конкретного образовательного учреждения, необходимых для реализации образовательного процесса, обеспечения качества образования и развития педагогической системы [2].

Вопросы содержания и методов работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе исследовали А. Д. Вильшанская [1], В. В. Гладкая [3] и др. Проблемы организации обучения детей с РАС отражены в работах А. И. Козорез, А. В. Хаустова [7] и др. Вместе с тем, недостаточно детализирована информация об организации и содержании работы учителя-дефектолога с обучающимися с РАС, ее формах, условиях, функциональных обязанностях специалиста. Приходится констатировать смешение функционала разных специалистов сопровождения и его недифференцированность в общеобразовательных организациях, создающих вариативные условия для обучающихся с РАС (автономные классы, ресурсные классы, коррекционные классы и др.). Поэтому актуальным остается вопрос о проектировании оптимальных организационно-педагогических условий работы учителя-дефектолога, что и стало основанием для проведения исследования. В рамках данной статьи мы остановимся на обсуждении субъективных позиций учителей-дефектологов в оценке своей деятельности при работе с обучающимися с РАС.

Оценка организационно-педагогических условий строилась на основе проведения опроса учителей-дефектологов, работающих с обучающимися с РАС и анализа отдельных аспектов их деятельности: материально-технического, программно-методического обеспечения, а также документального сопровождения. В исследовании приняли участие учителя-дефектологи ресурсных, автономных, коррекционных, общеобразовательных классов (51 человек, в частности, Нижегородская область – 25,6 %, г. Москва – 9,8 % и единично представленные другие города РФ: Омск, Липецк, Вологда, Тверь, Югра, Владимир и др.). Данный опрос стал составной частью разработанного мониторинга организационно-педагогических условий работы учителя-дефектолога, который включал в себя четыре блока.

Первый блок исследования был направлен на определение стажа работы, уровня образования и профессиональной подготовки учителей-дефектологов; самоанализа профессиональной компетентности, удовлетворенности профессиональной деятельностью и ее результатами; оценку личностной заинтересованности учителя-дефектолога в работе. Второй блок включал в себя выявление материально-технического обеспечения ресурсной зоны и кабинета учителя-дефектолога; оценку удовлетворенности учителя-дефектолога материально-техническим обеспечением деятельности. Третий блок направлен на изучение документации учителя-дефектолога, должностной инструкции и функциональных обязанностей. Четвертый блок был ориентирован на изучение методического обеспечения диагностического и коррекционно-развивающего направления работы учителя-дефектолога; оценку организации деятельности учителя-

дефектолога; изучение состава и функционала специалистов службы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС и способов их взаимодействия.

Анализ организационно-педагогических условий работы учителя-дефектолога с обучающимися с РАС, по данным исследования, позволил выявить следующие аспекты.

Большинство учителей-дефектологов, работающих с обучающимися с РАС, – это молодые специалисты, которые имеют небольшой стаж работы (от года до трех лет) в своих образовательных организациях и недостаточный опыт работы с данной категорией лиц с ОВЗ. Для 31,4 % дефектологов, работа с обучающимися с РАС стала первым опытом работы в образовательной организации, а для 21,6 % – первым опытом работы с обучающимися с ОВЗ.

Изучение уровня образования и профессиональной подготовки дефектологов показало, что 53 % опрошенных имеют базовое дефектологическое образование, 23,5 % имеют педагогическое образование и профессиональную переподготовку по дефектологическим программам. Следовательно, более 70% специалистов имеют достаточный уровень образования для работы с обучающимися с РАС. По данным опроса, 17,6 % имеют педагогическое образование и курсы повышения квалификации по работе с обучающимися с РАС. Менее 6 % составляют учителя-дефектологи, имеющие непедагогическое образование и профессиональную переподготовку по дефектологическому образованию или курсы повышения квалификации по работе с обучающимися с РАС.

Исследование уровня удовлетворенности собственной профессиональной компетентностью позволило констатировать, что большинство дефектологов (66,7 %) считают свой набор компетенций недостаточным. Они отмечают, что нуждаются в курсах повышения квалификации в соответствии с их запросом. Только 7,8 % специалистов считают, что имеют весь необходимый набор компетенций для работы с данной категорией обучающихся, 23,5 % опрошенных ответили, что имеют достаточный набор компетенций для работы с обучающимися с РАС. Как правило, это специалисты с опытом работы более 5 лет. Отсутствие необходимых компетенций отметили 2 % учителей-дефектологов.

Наибольшее число опрошенных отмечают, что испытывают значительные дефициты в знаниях и применении технологий работы с обучающимися с РАС и в используемых инструментах и средствах. По данным опроса, специалисты испытывают трудности в выборе диагностического инструментария, содержании диагностического обследования и оформлении результатов. Более половины учителей-дефектологов затрудняются в документальном сопровождении деятельности и системе взаимодействия с другими специалистами.

Изучение личной удовлетворенности и заинтересованности учителя-дефектолога в работе показало следующие результаты: 39,2 % учителей-дефектологов отмечают, что им очень нравится их профессиональная деятельность в образовательной организации, 51 % выбрали вариант «скорее нравится» и 7,8 % затруднились ответить. Большинство учителей-дефектологов считают, что их работа трудная, но вызывает интерес, а также она становится менее трудной по мере накопления опыта. В частности, 29,4 % отмечают, что их про-

фессиональная деятельность интересная и приносит удовольствие. По данному аспекту опроса получена достаточно оптимистическая картина, что, на наш взгляд, свидетельствует о психологической готовности к работе с достаточно трудной категорией детей, которая была сформирована в процессе получения образования и профессиональной переподготовки.

Оценка личной заинтересованности дефектологов в работе демонстрирует, что 90 % специалистов имеют положительное отношение к профессиональной деятельности, заинтересованы в ней. Результаты опроса свидетельствуют о том, что половина опрошенных дефектологов удовлетворены результатами своей работы с обучающимися с РАС, 39,2 % полностью не удовлетворены. 11,8 % удовлетворены частично. Их рефлексивные оценки связаны с недостатками в разных областях профессиональной деятельности. Например, это сложности в организации групповой работы по причине вариативных различий обучающихся с РАС, трудности определения зоны ближайшего развития, выбора адекватных технологических решений и др.

В ходе исследования было установлено, что опрашиваемые учителя-дефектологи работают в основном с контингентом обучающихся с РАС, осваивающих вариант 8.2 адаптированной основной образовательной программы. Также большое число работают со школьниками, обучающихся по варианту 8.3 адаптированной основной образовательной программы. Меньше всех было респондентов, реализующих варианты 8.1 и 8.4 адаптированных основных образовательных программ. Было установлено, что в большинстве случаев у обучающихся с РАС фиксируются задержка психического развития (66,7 %), умственная отсталость (58,8 %). Также зафиксирована встречаемость тяжелых нарушений речи, нарушений функций ОДА и сочетания трех и более нарушений развития.

Учитель-дефектолог включен в состав специалистов психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС, наряду с учителем-логопедом, педагогом-психологом, тьютором. В ряде случаев данный состав представлен более расширено и включает социального педагога, координатора по инклюзии, супервизора. В большинстве образовательных организаций взаимодействие специалистов службы психолого-педагогического сопровождения осуществляется посредством школьного психолого-педагогического консилиума (80,4 %). Также применяются консультации специалистов и рабочие собрания. При этом наиболее эффективной формой взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения, по мнению дефектологов, является совместная разработка индивидуального образовательного маршрута. Некоторые учителя-дефектологи отмечают, что эффективность той или иной формы взаимодействия зависит от конкретного запроса.

Как показал опрос, во многих образовательных организациях учитель-дефектолог выполняет также обязанности учителя ресурсного класса (вариант совместительства), в некоторых случаях методиста или координатора по инклюзии. В ряде случаев зафиксировано, что основные участники психолого-педагогического сопровождения: учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог принимают на себя обязанности тьютора, зачастую работая за

пределами необходимых регламентов. Данные обстоятельства указывают на недостаточную проработанность положений общеобразовательных организаций, регламентирующих деятельность автономных, ресурсных, коррекционных и общеобразовательных классов и отсутствия нормативов, закрепленных на федеральном уровне.

В ходе анализа результатов было выявлено, что в процессе диагностической и коррекционной работы с обучающимися с РАС учителя-дефектологи сталкиваются с различными трудностями. Большинство ответов в ходе опроса сводились к высказываниям типа «Отсутствует регламентированный перечень диагностических методик», «Малое количество методик с доказанной эффективностью». В ответах зафиксировано указание на низкий уровень осведомленности родителей о потребностях и возможностях своих детей. Особо выделяют отсутствие преемственности специалистов дошкольной и школьной ступени образования.

По результатам опроса, 90,2 % дефектологов не устраивает материально-техническое и методическое обеспечение образовательного процесса. Учителя-дефектологи, работающие с обучающимися с РАС в общеобразовательных организациях, отмечают отсутствие учебных помещений, зоны для групповых и индивидуальных занятий, сенсорной комнаты и их недостаточную оснащенность в соответствии с потребностями обучающихся с РАС. Согласно результатам исследования, материально-техническое и методическое обеспечение образовательного процесса оценивается как «минимальное», при этом основное оснащение кабинетов специалистов сделано своими руками.

Содержание и организация работы учителя-дефектолога выглядят весьма вариативно в зависимости от контингента обучающихся, модели организации обучения, кадрового состава и финансирования. По данным исследования, в ходе коррекционно-развивающей работы учителя-дефектологи реализуют следующие направления: формирование пространственных и временных представлений, сенсомоторное развитие, формирование навыка письма и чтения и формирование математических представлений. Формирование функций программирования и контроля собственной деятельности, развитие мнемических процессов и межанализаторных систем осуществляют 58,8 % дефектологов. В общеобразовательных школах деятельность учителя-дефектолога направлена на формирование учебного поведения, развития познавательной деятельности, формированию дефицитарных учебных навыков и коррекции навыков, препятствующих успешному овладению программным материалом.

По данным опроса, основной формой организации работы учителя-дефектолога с обучающимися с РАС являются индивидуальные занятия, только 64,7 % специалистов используют совокупно и групповую форму организации. Продолжительность занятий в среднем составляет 20-30 минут с периодичностью два раза в неделю. Изучение документации учителей-дефектологов, работающих с обучающимися с РАС, показало, что из-за отсутствия регламентированного перечня диагностических методик дефектологическое обследование в образовательных организациях имеет различное содержание и формы мониторинга результатов. Данное обстоятельство зависит от состава специалистов

психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС и необходимости детализации отдельных диагностических показателей.

Таким образом, исследование организационно-педагогических условий работы учителя-дефектолога с обучающимися с РАС показало, что большинство специалистов, несмотря на наличие соответствующего образования и прохождения курсов повышения квалификации, не удовлетворены собственным набором компетенций для работы с данной категорией обучающихся. По причине недостаточной регламентированности деятельности учителя-дефектолога и субъективных трудностей коммуникативного и когнитивного развития обучающихся с РАС, специалисты испытывают затруднения в выборе технологий и средств работы. Абсолютное большинство учителей-дефектологов не удовлетворены материально-техническим и методическим обеспечением образовательного процесса, а также затрудняются в документальном сопровождении деятельности. Выявленные недостатки организационно-педагогических условий работы свидетельствуют о необходимости регламентации деятельности, создания оптимальных условий и выстраивания модели работы учителя-дефектолога в образовательной организации с обучающимися с РАС.

Список использованных источников

1. Вильшанская, А. Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе / А. Д. Вильшанская. – Москва : Школьная Пресса, 2008. – 123 с. – Текст : непосредственный.

2. Володин, А. А. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко. – Текст : непосредственный // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143–152.

3. Гладкая, В. В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении / В. В. Гладкова. – Минск : Зорны верасень, 2008. – 112 с. – Текст : непосредственный.

4. Загуменная, О. В. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в организациях, осуществляющих обучение детей с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие / О. В. Загуменная, О. А. Белялова, М. И. Береславская, П. Л. Богорад, О. В. Стальмахович, Л. А. Чистякова ; под общей редакцией А. В. Хаустова. – Москва : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. – 141 с. – Текст : непосредственный.

5. Конева, И. А. Междисциплинарный подход к коррекции нарушений психофизического развития детей с расстройствами аутистического спектра / И. А. Конева, О. А. Фирсова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–3. – С. 178–181.

6. Федоров, А. А. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): Введение в проблему / А. А. Федоров, Г. А.Папуткова, И. Ф. Фильченкова, С. Н. Каштанова, А. В. Чанчина. – Текст : непосредственный // Поволжский педагогический поиск. – 2017. – № 3 (21). – С. 65–72.

7. Хаустов, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А. В. Хаустов, П. Л. Богорад, О. В. Загуменная, А. И. Козорез, С. Н. Панцырь, Ю. В. Никитина, О. В. Стальмахович. – Москва, 2016. – 125 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 376(045)
ББК 74.3

РАБОТА КЛУБА «ШКОЛА РОДИТЕЛЯ ОСОБОГО РЕБЕНКА» В ЦЕНТРЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ И РЕАБИЛИТАЦИИ «РОЗА ВЕТРОВ»

КОРОЛЕВА СВЕТЛАНА ЮРЬЕВНА
педагог дополнительного образования
ГКУ ЦСПР «Роза ветров» (Центр социальной поддержки
и реабилитации детей-инвалидов), г. Москва, Россия
cspr-rv@mos.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются организационно-содержательные основы деятельности клуба «Школа родителя особого ребенка» в условиях центра социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов, представлены приемы и методы организации совместной деятельности детей и родителей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития, дополнительное образование, школа родителей особого ребенка, мастер-класс

THE WORK OF THE CLUB «SCHOOL OF A PARENT OF A SPECIAL CHILD» AT THE CENTER FOR SOCIAL SUPPORT AND REHABILITATION «WIND ROSE»

KOROLEVA SVETLANA YURIEVNA
teacher of additional education of the State Budgetary Institution
of the Center for Social Support and Rehabilitation «Wind Rose», Moscow, Russia

ABSTRACT: the article discusses the organizational and substantive foundations of the activity of the club «School of a parent of a special child» in the conditions of the center for social support and rehabilitation of disabled children, presents techniques and methods of organizing joint activities of children and parents.

KEY WORDS: children with severe and multiple developmental disabilities, additional education, school of parents of a special child, master class

В отечественной дефектологии воспитание детей с тяжелыми нарушениями рассматривается как беспрерывный процесс обучения, закрепления, повторения и обогащения разнообразных форм их взаимодействия с окружающим миром [1; 2; 3]. Для обеспечения этого процесса созданы центры социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов.

Государственное бюджетное учреждение Центр социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Роза ветров» был открыт в сентябре 2005 года. В 2020 году мы отметили 15-летний юбилей. В учреждении получают социальные услуги дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Учреждение активно реализует лицензию по дополнительному образованию детей, которая представлена работой кружков, студий, секций разной направленности: «Живая глина», «Мастерица», «Умелые ручки», «Волшебная пряжа», «Радуга»,

«Волшебные краски», «Музыкальная шкатулка», «Музыкальный калейдоскоп», «Домоводство», «Вкусные истории», «Дельфиненок». Основу идей для дополнительного образования людей с инвалидностью мы взяли из работ Ю. В. Липес [4; 5].

В 2014 году педагоги дополнительного образования организовали клуб для родителей «Школа родителя особого ребенка».

Основными задачами были определены следующие:

– повышение педагогической грамотности родителей;

– создание условий для активного участия родителей в воспитании и обучении детей;

– оказание помощи в организации деятельности ребенка (творчество, обучение, труд), его общение в семье;

– знакомство родителей со специальными коррекционными и методическими приемами, необходимыми для проведения занятий с ребенком с ТМНР в домашних условиях;

– формирование у родителей мотивации к взаимодействию со специалистами учреждения, участию в создании единого воспитательного пространства «ЦСПР – семья».

В работе клуба участвуют родители (законные представители), имеющие ребенка (детей) с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, посещающими учреждение, родственники (сестры, братья, бабушки, дедушки и др.), воспитанники.

Заседание клуба проходит один раз в месяц по пятницам.

В работе клуба на первый план выходит обучение родителей приемам и методам оказания коррекционно-развивающей помощи ребенку, формированию у них навыков позитивного взаимодействия с ребенком, помощи в понимании и принятии индивидуальности ребенка, особенностей его развития, а также обеспечения преемственности в требованиях, которые предъявляют ребенку и, конечно же, укрепление доверительных отношений, которые складываются между семьей и педагогами ЦСПР. В клубе используются групповые родительские занятия и детско-родительские групповые занятия.

Структура занятия в клубе включает 3 части:

1. Введение в тему. Эта часть направлена на создание атмосферы эмоциональной близости участников группы, включение в тематику общения. Педагог, проводящий занятие дает небольшое сообщение по обозначенной теме, которая может иллюстрироваться просмотром видеосюжетов, рекомендации по работе с детьми в практической части занятия, осуществляется подготовка рабочих мест;

2. Практическая часть включает проведение мастер-класса для родителей или детско-родительский практикум. В этой части родители осваивают практические умения для самостоятельных занятий с детьми;

3. Подведение итогов. Это часть активного общения всех участников встречи и специалистов по поводу полученной информации и приобретенного опыта, осмысления происходящего, осознание своего реагирования на конкретные ситуации, психологическая и педагогическая интерпретация происходив-

шего. Предоставляется возможность отрефлексировать свою позицию и стиль взаимодействия с ребенком.

На занятиях родители вместе с детьми овладевают ремесленными навыками, характерными для того или иного вида деятельности, а также закрепляют универсальные учебные действия, полученные детьми на групповых и индивидуальных занятиях.

При подготовке к мастер-классам педагоги разрабатывают методические пособия для родителей. Ими родители могут пользоваться как на самом мастер-классе, так и при совместном творчестве с детьми в свободное время. Педагоги учитывают интерес родителей к тому или иному виду деятельности. А также сложность выполняемых действий и операций, чтобы они были доступны детям для самостоятельного выполнения или сопряжено со взрослым. Методические разработки обязательно включают в себя технологию изготовления предлагаемой поделки (цыпленка из ниток, бабочку из шенила, цветы и броши из бисера, пуговицы из глины и др.), перечень и иллюстрации поделок, которые могут быть выполнены в этой же технологии.

В пособии сформулированы рекомендации педагогов по привлечению ребенка к тому или иному виду творчества. Как сделать эту деятельность интересной, доступной для ребенка, которому порой трудно выполнить даже самые простые, казалось бы, операции. При подготовке к мастер-классу педагогом учитывается тот факт, что для детей привлекательна та деятельность, которая доступна и позволяет быстро получить результат. Ощущение успеха – хорошая мотивация для продолжения таких занятий. Начинают занятия с элементарных действий с нитью, глиной, шерстью, бисером, бумагой, краской и т. д. и подводят постепенно к более сложным навыкам и умениям: лепка из глины, картины из шерсти, ковроплетение и др.

Задача педагога заключается не только в том, чтобы родители вместе с детьми создавали удивительные поделки, но и в том, чтобы продуктивная деятельность способствовала развитию ребенка:

– развивала координированную деятельность обеих рук, мелкие мышцы пальцев рук, что ценно для развития мозга (межполушарного взаимодействия), речи, общего физического развития;

– обогащала сенсорный опыт ребенка при работе с разными материалами и инструментами;

– развивала мышление: а) образное мышление (в стилизованном изображении видеть конкретный предмет), б) аналитическое мышление (вычленить детали изготовляемого предмета) и т. д.;

– обогащала словарный запас: названиями материалов, слова обозначающие их свойства и качества, название инструментов, слова-действия и др.;

– формировала и закрепляла простейшие математические понятия: круг, квадрат, середина, центр, край, верх, низ и др.;

– развивала волевые процессы, так как требовалось завершить начатую работу;

– развивала мотивационную сферу: целенаправленное желание сделать поделку, чтобы, например, подарить маме на день рождения;

– приобретались навыки работы с инструментами – ножницами, иглой, стекой, скалкой, линейкой, карандашом и др.;

– развивала эмоциональную сферу: по мере овладения операциями, ребенок все больше получает удовольствия от процесса изготовления поделки, радуется своему успеху, своей значимости.

Подробнее мы бы хотели остановиться на мастер-классах, которые проводил педагог кружка «Волшебная пряжа» по темам: «Чудеса обыкновенной нити», «Ниточка без иголочки», «Декор Бабочка», «Брошь рябина», «Ковровая дорожка своими руками» и др.

Педагог строит свою работу с родителями и детьми по следующим принципам:

1. Принцип «от простого к сложному». Первый мастер-класс в серии был мастер-класс «Чудеса обыкновенной нити». Он был посвящен изготовлению помпона и поделок на его основе. Для этих поделок изготовлялся один или несколько помпонов наматыванием пряжи на картонную катушку. В методическом пособии к этому мастер-классу педагог расписал подробно технологию изготовления помпона, представил технологическую карту процесса изготовления, перечень поделок, которые можно сделать из нитяных помпонов и их цветные иллюстрации (зайчонок, паук, цыпленок, цветок, грибы, осеннее дерево и др.). Начиная с элементарных действий с нитью, педагог в последующих мастер-классах подводил к более сложным действиям и операциям. Так, например, самым сложным стал мастер-класс «Ковровая дорожка своими руками», на котором родители познакомились с ковроплетением на раме.

2. Принцип «улучшения психического состояния ребенка». Часто такие занятия носят еще и познавательный характер. Так, например, при проведении мастер-класса «Декор Бабочка» дети узнали, что бабочки это самые древние насекомые, об их среде обитания, питания. Обитают они везде кроме Антарктиды, не спят ночами. Познакомились с этапами, которые бабочка проходит в своем развитии (яйцо-гусеница-куколка-взрослая особь). На этом занятии ребенок знакомится со строением бабочки (тело – голова и брюшко, крылья) и закрепляет эти понятия при изготовлении поделки. Еще дети увидели иллюстрации некоторых красочных представителей данного отряда насекомых и узнали их название.

Дети с родителями с удовольствие посещают такие мастер-классы. По мере овладения приемами и навыками, ребенок все больше получает удовольствия, радуется своей значимости.

3. Принцип «доступный уровень сложности». Так на первом в серии мастер-классе дети с родителями из помпона изготовили зайчонка. Те, кто не смог выполнить изготовление помпона самостоятельно, выполняли его вместе со взрослым. Педагог при проведении мастер-класса обязательно учитывает уровень способностей ребенка. Он может предложить еще более простой подход, это наклейка кусочков пряжи на картонную основу «заяц». И в этом случае ребенок тоже выполнит задание.

4. Принцип «вместе с родителями». Начиная с первых занятий, дети могли выполнять действия сопряженно с родителями.

На сегодняшний день в период распространения коронавирусной инфекции работа клуба перенесена в Интернет, мастер-классы проходят в видеоформате на платформе ZOOM, а затем выкладываются в You Tube канал. Наши педагоги постоянно совершенствуются и готовы предложить детям и родителям новые мастер-классы с различными материалами, в различной технике и разной сложности (декупаж, скрапбукинг, квиллинг, изготовление поделок на гончарном круге и еще многое другое). Педагоги дополнительного образования видят в будущем свою работу в максимальном сближении интересов родителей и педагогов в вопросах творческого развития и реализации их детей.

Список использованных источников

1. Абрамова, И. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения / И. В. Абрамова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 98–102.
2. Глухов, В. П. Специальная педагогика и специальная психология : учебник для вузов / В. П. Глухов. – 3-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Юрайт, 2022. – 323 с. – ISBN 978-5-534-13096-6. – Текст : электронный. – URL: https://urait.ru/bcode/489650
3. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 208 с. – ISBN 978-5-4441-0050-9. – Текст : непосредственный.
4. Творческие профессии для людей с инвалидностью : практическое пособие / составитель Ю. В. Липес. – 4-е издание. – Москва : Теревинф, 2019. – 201 с. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=571245 – ISBN 978-5-4212-0551-7. – Текст : электронный.
5. Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях : методические разработки / под ред. Ю. В. Липес. – Москва : Теревинф, 2018. – 48 с. – ISBN 978-5-4212-0493-0. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 372.46
ББК 88.621.44

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НЕДОСТАТКАМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

КРЮЧКОВА ТАТЬЯНА АРКАДЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и методики начального образования
института психологии и педагогики,
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск, Россия
kryuchkova_1958@list.ru

ПАРИЛОВА ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА
студентка 3 курса института психологии и педагогики,
Шадринский государственный педагогический университет,
г. Шадринск, Россия
ekaterina18parilova75@gmail.com

АННОТАЦИЯ: в данной статье авторы знакомят нас с ключевым понятием «орфографическая грамотность», рассматривают проблему формирования орфографической грамотности у младших школьников с недостатками речевого развития на уроках русского языка. Особое внимание уделяется приемам развития орфографической грамотности: орфографическое проговаривание, этимологический анализ, работа над дикцией и артикуляцией. В заключение авторами предложены примеры упражнений, формирующих орфографическую грамотность, интерес к родному русскому языку.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: орфографическая грамотность, младший школьник, орфографическая зоркость, урок русского языка, недостатки речевого развития

TECHNIQUES FOR THE FORMATION OF SPELLING LITERACY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DEVELOPMENT DEFICIENCIES

KRYUCHKOVA TATYANA ARKADIEVNA
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Theory and Methods of Primary Education,
Institute of Psychology and Pedagogy,
Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

PARILOVA EKATERINA SERGEEVNA
3rd year student of the Institute of Psychology and Pedagogy,
Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

ABSTRACT: in this article, the authors introduce us to the concepts of «spelling» and «spelling vigilance», consider the problem of the development of spelling literacy in younger schoolchildren in Russian lessons. Special attention is paid to the methods of developing spelling literacy in primary school students: spelling pronunciation, etymological analysis, etc. In conclusion, the authors offer examples of exercises that develop spelling literacy, interest in the native Russian language.

KEY WORDS: spelling literacy, spelling, junior schoolchild, spelling vigilance, russian language lesson

Изучение русского языка в начальной школе представляет собой первоначальный этап системы лингвистического образования и речевого развития учащихся. Основная цель обучения родному языку – это формирование орфографической грамотности младших школьников.

Под орфографической грамотностью следует понимать не только овладение правилами графики, но и знание правил орфографии. Важным условием формирования грамотного письма служит освоение учащимися орфографии [4, с. 98]. «Орфография – это система правил о написании слов и их форм» [3,

с. 480]. В свою очередь, грамотность – это определенная степень владения человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка [2, с. 57].

В основе орфографической грамотности лежит освоение учащимися орфограмм, то есть буквы или написания, требующего проверки. Во время развития орфографической грамотности уделяется внимание и «орфографической зоркости» – способность обнаруживать орфограммы.

Как показал анализ психолого-педагогической литературы, чтобы ребенка чему-то научить, нужно вызвать интерес к изучаемому предмету. Русский язык, к сожалению, не является любимым предметом у обучающихся в начальной школе. Особые сложности овладения грамотным письмом у детей с недостатками речевого развития.

М. М. Безруких и М. Е. Ефимова пишут, нарушения речи могут иметь у детей разный характер. Наиболее часто встречаются нарушения, связанные с расстройством звукопроизношения разных видов. При этом ребенок не произносит отдельные звуки, искажает, заменяет их другими: ука (рука), коова (корова), фама (сама), сайка (зайка) и т. д. Серьезно то, что эти нарушения звукопроизношения могут быть внешним проявлением либо недоразвития, либо органического нарушения определенных отделов височной области мозга, выражающихся в нарушении фонетико-фонематического восприятия – способности к слуховому восприятию звуков речи, имеющей большое значение для овладения звуковой стороной языка, что в дальнейшем скажется на формирование навыка письма и письменной речи [1, с. 56].

В частности, для формирования орфографической грамотности на уроках русского языка учитель должен учитывать эти особенности речевого развития ребенка и знать, как правильно и эффективно применять различные методы и приемы работы.

Рассматривая приемы формирования орфографической грамотности младших школьников, следует отметить, что чаще допускают ошибки дети, имеющие трудности в произношении отдельных звуков: [д]-[т], [з]-[с], [ж]-[ш]. При этом четкого внешнего дефекта звукопроизношения может и не быть, но ребенок не различает, не дифференцирует один звук от другого. Неправильное произношение слов влияет и на их понимание. Причиной этому могут быть снижение слуха, легкая тугоухость, а как результат – большое количество ошибок.

Для предупреждения таких ошибок полезно на уроке русского языка проводить специальные речевые упражнения в игровой форме. Это могут быть: чистоговорки, скороговорки, артикуляционная гимнастика, логопедическая гимнастика для языка, губ, имитационные упражнения «Задуваем свечу», «Чистим язычок», «Трубочки», «Часики» и др. Часто эти упражнения выполняются в виде рифмовок с выполнением имитационных движений. Например, чистоговорка:

«Ба-бо-бы - на дворе стоят столбы.
Бу-бы-ба – из окна торчит труба».

Скороговорка: «Бык бодатый боком бился, бык бодался, бык бодрился».

Прием «послоговое орфографическое проговаривание» представляет собой фонемное письмо или орфографическое письмо. Если слово повторять многократно, то движения органов речи останутся в памяти. Орфографическое проговаривание для детей с недостатками речи способствует предупреждению орфографических ошибок. Ученик проговаривает слово вслух по слогам, дети фиксируют его на письме.

Непременным условием успешности являются уроки русского языка, проведенные в нетрадиционной форме: урок-сказка, урок-путешествие, урок-игра и др.

Например, представим ситуацию: сегодня на занятии, говорит учитель, мы не будем сидеть за партами, а совершим кругосветное путешествие на корабле на необитаемый остров. Вот и корабль! Он называется «Победа». Кто путешествовал на этом корабле? Знаменитый капитан Врунгель. Что же случилось с названием корабля? У него отпали две первые буквы. Он стал называться «...беда». Давайте это поправим! Как пишется слово «Победа»? Дети с радостью заменяют буквы и объясняют написание слова.

Наш корабль на всех парусах мчится к необитаемому острову. Чтобы добраться туда без приключений, по дороге нужно отгадать несколько зашифрованных слов: к-рова, к-рабль, к-рал, к-стер.

Ребята, наш корабль догоняет «Гроза 3-х морей» одноглазый Джим. Мы должны нарисовать большой плакат, на котором будет написано слово «Грамо-теи». У вас куча букв. Скорее выбирайте нужные буквы, чтобы составить это слово. Ура! Мы спасены! Как вы думаете, ребята, почему старый пират нас не тронул, а, напротив, пожелал нам счастливого пути? Верно! Мы с вами учимся грамоте, будем все знать и многое уметь! Давайте напишем на прощание старому пирату письмо, чтобы он был добр и смел и, конечно же, пошел учиться.

Таким образом, обучение детей орфографии проходит в игровой форме. Дети с удовольствием решают сложнейшие орфографические задачи, объясняют правописание безударных гласных, парных звонких и глухих согласных на основе применения орфографического правила.

В процессе педагогической практики во втором классе для развития орфографической грамотности использовались такие орфографические приемы, как, например, «Лови ошибку». Учащимся представлен текст с ошибками, им необходимо найти, исправить ошибки и выделить орфограммы. Такой прием иначе называется «какография» и предполагает умышленное неправильное написание с последующим исправлением, что развивает орфографическую зоркость.

Упражнение 1. Спиши текст, исправляя ошибки. Выдели орфограммы, в которых были допущены ошибки.

Вариант текста: «Стаит халодная зима. Бушуит вюга. Ветер всаду кочает деревья. Сучья тополя стучят в окно. Дарогу за мело. Трудно прайти к дому. Хлопья снега бют в лецо».

Приведенный выше пример упражнения помогает усовершенствовать умение зрительно анализировать буквенные знаки, слова и предложения, в ко-

торых допущены ошибки. В конечном итоге младшие школьники постепенно осваивают способы действия, развивают орфографическую зоркость, могут самостоятельно находить и исправлять ошибки. Недостатки слухового восприятия компенсируются зрительными. Дети выделяют орфограммы другим цветом, подчеркивают, под орфограммой, требующей проверки, «зажигают фонарик».

Упражнение 2. Учащимся представлены лепестки ромашки. На каждом лепестке написано словарное слово с ошибкой, ребятам необходимо найти ошибку и исправить, чтобы собрать ромашку. Это упражнение тоже относится к приему «какографии».

Задание. Исправь ошибки и собери ромашку.

Слова: берОза, кОпуста, гАрох, Агурец, пАмидор и др.

Упражнение 3. «Фонетические ассоциации».

Например, завод – завтра на завод; деревня – дед в деревне; Костя пришел в костюме; завтрак – на завтрак раки.

Данное упражнение основано на запоминании предложений или словосочетаний со словарными словами, которые похожи по звучанию и написанию с другим словом.

Стоит отметить, учителя часто при формировании орфографической грамотности младших школьников уделяют внимание слову. Лексические упражнения наиболее интересны детям, у них формируется активный словарный запас, развивается речь, мышление.

Следует помнить о том, что для усвоения «нового» слова нужно обратить на него особое внимание. Нередко школьники, понимая общий смысл прочитанного, не понимают значение отдельных слов или выражений. Следовательно, для эффективного развития семантической точности важно, чтобы на уроке постоянно звучал вопрос: «Какие слова вам не понятны? Что нужно объяснить?» Конечно, на «новые слова» следует всегда обращать внимание учащихся, важнее то, чтобы дети сами научились замечать «новые», непонятные слова, объяснять их значение, обращаясь к словарю.

Самый несложный способ разъяснения новых слов – это обратиться за помощью к своим одноклассникам, которые понимают их значение, так как практически всегда находятся школьники, которые могут объяснить значение непонятного слова и привести примеры его употребления. Такой способ работы над словом заслуживает внимания, так как опирается на опыт обучающихся, экономит время и обеспечивает активную речевую среду.

Также можно использовать прием объяснения значения слова с опорой на контекст. Слово в тексте можно не объяснять: его значение становится понятным при чтении. Особенно важно, чтобы сами обучающиеся принимали поиск при объяснении значений слов с помощью анализа их состава или образования. При этом ученикам задаются наводящие вопросы: «Объясните, как образовалось это слово? От какого другого слова оно произошло?» Например, костяника (ягода с косточкой), подосиновик (растет под осиной).

Эта работа не вызывает у детей каких-либо затруднений, а учитель требует, чтобы объяснение основывалось не на одной лишь догадке, а с помощью этимологического анализа. Для этого предлагаются задания: четко произнесите

слово, разберите слово «корабль» по составу, прочитайте в этимологическом словаре значение этого слова. Слово «корабль» – в греческом языке «кораблен», «карбос» было названием морского рака, краба, а потом перешло на некоторые виды судов: латинское «каробу», итальянское «каравелла», наше – «корабль» [5, с. 211].

Данные объяснения помогут не только правильно написать слова, но и запомнить их значение, будут способствовать развитию интереса к истории языка, а четкое проговаривание будет способствовать правильному произношению отдельных звуков в слове.

Сравнительно легко учащиеся третьего класса запоминают правописание слов со сложными уменьшительно-ласкательными суффиксами, обнаруживая «ласковый» оттенок в словах «солнышко», «березонька». На вопрос почему поэт выбрал слово «березонька», а не просто «береза», легко объясняют, что он хотел показать красоту русской природы, любовь к родному краю, народу.

Например, слово «тучка» в стихотворении М. Ю. Лермонтова «Утес» сравнивают с шаловливым ребенком, которая, умчалась рано, весело играя.

«Ночевала тучка золотая
На груди утеса-великана...»

Учитель просит детей представить эту веселую тучку и сопоставить ее с печальным утесом. Почему утес задумчив? Какое настроение вызвало у вас это стихотворение? Как вы написали слово «тучка», объясните. Опишите тучку, используя имена прилагательные. Какие словари вам могут помочь?

Для самостоятельного выяснения значений слов очень важно научить школьников пользоваться справочными пособиями, толковыми, этимологическими, орфографическими и, конечно же, орфоэпическими словарями. В третьем классе простейшим справочным материалом могут служить сноски внизу страницы. Со сносками учащиеся знакомятся уже в первом и во втором классах на уроках литературного чтения и русского языка. Это помогает активизировать словарный запас, обогатить устную и письменную речь, запомнить правописание новых слов, сформировать орфографическую и орфоэпическую грамотность.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что формирование орфографической грамотности у младших школьников с недостатками речи – сложный и трудоемкий процесс овладения орфографически грамотным письмом. И один из путей решения этой проблемы – формирование орфографического навыка с помощью эффективных приемов и упражнений.

Список использованных источников

1. Безрукова, М. М. Знаете ли вы своего ученика? / М. М. Безрукова, С. П. Ефимова. – Москва : Просвещение, 1991. – 176 с. – Текст : непосредственный.

2. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад ; главный редактор Б. М. Бим-Бад. – Текст: непосредственный // Большая российская энциклопедия. – Москва, 2002. – 527 с.

3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 8000 и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е издание, дополненное. – Москва : Азбуковник, 1999. – 944 с. – Текст : непосредственный.

4. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская [и др.] ; под редакцией М. С. Соловейчик. – 3-е издание. – Москва : Академия, 1997. – 383 с. – ISBN 5-7695-0100-6. – Текст : непосредственный.

5. Шанский, Н. М.Краткий этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва ; под редакцией [и с предисловием] Г. Бархударова. – Москва : Просвещение, 1994. – 543 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 376 (045)
ББК 74.3

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ЛОГОПЕДОВ*

ЛАВРЕНТЬЕВА МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
lavrentyeva1866@yandex.ru

ГРИШИНА ОЛЬГА СЕРГЕЕВНА
старший преподаватель
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
grishina0609@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье раскрыт компонентный состав диагностической компетенции логопеда, представлены методические ресурсы профессиональной подготовки логопедов и показан их потенциал в формировании диагностической компетенции у студентов-логопедов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: студенты-логопеды, диагностика, компетенция, декомпозиция, формирование, методические ресурсы

EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL RESOURCES FOR THE FORMATION OF DIAGNOSTIC COMPETENCE IN SPEECH THERAPY STUDENTS

* *Работа выполнена при поддержке сетевого гранта «Конкурс научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров» по теме «Методическое сопровождение практико-ориентированной деятельности будущих логопедов по освоению диагностической компетенции»*

LAVRENTIEVA MARINA ANATOLYEVNA
candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Special Pedagogy and Medical Fundamentals of Defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

GRISHINA OLGA SERGEEVNA
senior Lecturer of the Department
of Special Pedagogy and Medical Fundamentals of Defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article reveals the component composition of the diagnostic competence of a speech therapist, presents methodological resources for the professional training of speech therapists and shows their potential in the formation of diagnostic competence in speech therapy students.

KEY WORDS: speech therapy students, diagnostics, competence, decomposition, formation, methodological resources

Современная концепция высшего педагогического образования предполагает подготовку педагога-практика, компетентного в решении профессиональных задач, способного творчески преобразовывать действительность, готового к профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию. Достижение образовательных результатов обучающимися – результативное овладение профессиональными компетенциями и, как следствие, трудовыми функциями – осуществимо в условиях эффективности практической составляющей профессиональной подготовки [1].

Эффективность практической подготовки педагога, в том числе и по направлению Специальное (дефектологическое) образование, определяется консолидацией отечественных академических традиций с педагогическими инновациями, предполагающими применение перспективных практико-ориентированных образовательных ресурсов. Осознание прагматической ценности учебного материала, восприятие истинного педагогического мастерства, понимание профессиональных перспектив и потенциала нивелирования трудностей педагогического труда весьма значимо для будущего педагога [1].

Методические ресурсы – существенный и неотъемлемый компонент образования, реализующий его инструментальное сопровождение. Это все то, что транслируется преподавателем обучающемуся – знания, умения и навыки, а также способы трансляции. В педагогической деятельности аккумулируются апробированные и отобранные в качестве лучших ресурсы работы, которые определяют перспективы образования. Данные ресурсы имманентны целевой миссии образования, в целом обеспечивающей преобразование человека в его взаимодействиях в процессе образования. Методические ресурсы имеют разную модальность. Они могут рассматриваться как нематериальные – неотрывные от субъектов образования, так и материальные – опосредованные, имеющие воплощение в книгах, учебно-методической и методической продукции [4].

В данной работе рассматриваются методические ресурсы, ориентированные на формирование у студентов-логопедов такой обязательной профессиональной компетенции (тип задач профессиональной деятельности: сопровождение – ПКО-6), как способность проводить психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития, образовательных возможностей, потребностей и достижений лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

В контексте компетентностного подхода компетенция – это способность действовать в соответствии с принятыми стандартами или характеристика профессиональных задач и ожидаемых результатов работы. Значительная часть ученых рассматривает компетенцию как способность применять знания и умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении определенных задач [3]. Согласно нормативным рекомендациям тренда «образования через всю жизнь» компетенция – это набор знаний, умений, навыков и сформированной позитивной настроенности для достижения определенных целей. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» концепт компетенция служит для дефиниции результатов обучения и описания квалификаций.

Модернизация отечественного высшего образования актуализировала научные исследования в области концепта профессиональной компетенции. Наличие множества научных подходов к изучению феноменов профессиональной компетенции, в свою очередь, обусловило некоторую терминологическую неопределенность в данной области. Не вступая в «терминологические» дискуссии, в рабочем варианте примем общепринятые характеристики содержания профессиональной компетенции: знания, умения, навыки и опыт компетенции. Названные компоненты представляют собой и разрезы содержания профессиональной компетенции, но и, в большей части, этапы ее освоения.

Знание как компонент компетенции являет собой ядро содержания образования – способность ориентироваться в информации предметной области, ее методологии и понятийно-категориальном аппарате, в системе инструментов ее познания и стратегии принятия решений в данной области.

Умение как компонент компетенции – это освоенный способ выполнения определенного действия, сформированный на основе соответствующей системы знаний и репрезентирующийся в способности сознательно применять данные знания на практике.

Навык как компонент компетенции представляет автоматизированное умение или способность осуществлять выполнение конкретной операции / действия без предварительного планирования и выделения отдельных частных приемов, как правило, как способ решения встречавшихся ранее задач.

Опыт как компонент компетенции являет собой интеграцию знаний, умений и навыков, выработанную в процессе непосредственных переживаний и практических действий, то есть способность на основе разномодальной памяти реализовывать определенные действия в реальных (или квазиреальных – моделируемых) условиях профессиональной деятельности.

Следовательно, для рационального отбора и структурирования методических ресурсов для формирования у студентов-логопедов диагностической компетенции необходимо последовательно решить ряд задач:

– определить совокупность знаний, какую должны освоить студенты в данной предметной области;

– установить способы осознанного применения данных знаний на практике или спектр существенных умений;

– выявить часть значимых умений, которые должны быть автоматизированы на данном этапе образования;

– определить конкретные условия квазиреальной и реальной профессиональной деятельности, где студенты-логопеды смогут приобрести опыт.

Решение обозначенных задач экстраполируется в образовательный процесс по данной программе и формирует набор планируемых результатов обучения.

Применение исследовательского метода декомпозиции как способа рационализации решения задач любых типов, базирующегося на их детальном анализе и ступенчатом членении процесса, позволяет представить системность образовательных задач в рамках обсуждаемой компетенции.

Предметная область диагностической компетенции обучающихся по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование, может иметь следующее отображение: построение системы деятельности по изучению причин, механизмов, проявлений, внутренней картины особенностей психофизического развития, образовательных возможностей, потребностей и достижений лиц с ОВЗ. А конкретизация области в рамках профиля Логопедия может определяться как создание системы логопедического изучения особенностей рече-языкового развития, образовательных возможностей и потребностей лиц с ОВЗ в сфере речевого общения.

Результаты декомпозиции компонентов и субкомпонентов диагностической компетенции обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование профиль Логопедия отражены в представляемой ниже таблице 1.

Таблица 1

Декомпозиция диагностической компетенции студентов-логопедов

Группы – субкомпоненты составляющего компонента компетенции	**Содержательная наполняемость субкомпонента**	**Содержательная наполняемость субкомпонента: направление Специальное (дефектологическое) образование**	**Содержательная наполняемость субкомпонента: направление Специальное (дефектологическое) образование профиль Логопедия**
Декомпозиция знаниевого компонента компетенции			
методологические знания	систематизированная информации предметной области, на которой сконцентрирована	система знаний о нормах психофизического развития и особенностях развития,	система знаний: о нормах рече-языкового развития и особенностях данного развития,

Продолжение табл. 1

	данная компетенция, а также совокупность систем, применяемых для изучения и формирования предметной области	образовательных возможностях, потребностях и достижениях лиц с ОВЗ; о методологических подходах изучения обозначенной предметной области	образовательных возможностях и потребностях лиц с ОВЗ в сфере речевого общения; о методологических подходах изучения обозначенной предметной области
теоретические знания	система теорий, концепций, моделей и гипотез, наработанных в этой области; понятийно-категориальный аппарат предметной области	система знаний о теоретических моделях психолого-педагогическое изучения состояния лиц с ОВЗ; о понятийно-категориальном аппарате предметной области	система знаний о теоретических моделях логопедического изучения лиц с ОВЗ; о понятийно-категориальном аппарате предметной области
прагматические знания	система праксеологических и эвристических инструментов познания предметной области, а также совокупность границ их применяемости	система знаний о технологиях психолого-педагогическое изучения состояния лиц с ОВЗ и о сферах применения названных технологий	система знаний о технологиях логопедической диагностики и о сферах применения названных технологий
Декомпозиция умений как компонента компетенции			
рефлексивные умения	умения выбора, оценки и адаптации методов и алгоритмов работы с информацией в предметной области	умения выбора, оценки и адаптации технологий психолого-педагогическое изучения состояния лиц с ОВЗ	умения выбора, оценки и адаптации технологий логопедической диагностики
креативные умения	умения выявления неизвестного, формулирования проблема и производства новой информации в предметной области	умения разработки диагностического инструментария предметной области	умения разработки диагностического инструментария предметной области
интерпретационные умения	умения анализа, обобщения и оценивания известной информации в данной области, а также и переформатирования ее для определенных реферальных задач	умения анализа, обобщения и оценивания результатов психолого-педагогическое изучения состояния лиц с ОВЗ, корректировки и трансформирования процесса в соответствии с изменением задач и / или условий профессиональной деятельности	умения анализа, обобщения и оценивания результатов логопедического изучения лиц с ОВЗ, корректировки и трансформирования процесса в соответствии с изменением задач и / или условий профессиональной деятельности логопеда

Продолжение табл. 1

коммуникационные умения	умения осуществления приема и передачи информации в предметной области, в том числе распространение опыта	умения информационного взаимодействия с другими субъектами предметной области и диссеминации полученных результатов	умения информационного взаимодействия с другими субъектами предметной области и диссеминации полученных результатов
Декомпозиция навыков как компонента компетенции			
ориентационные навыки	навыки узнавания информации, отнесения к известной группе по ряду признаков, индентификация по классификационным характеристикам	навыки выявления, идентификации и систематизации установленных особенностей развития, образовательных возможностей, потребностей и достижений лиц с ОВЗ	навыки выявления, идентификации и систематизации установленных особенностей рече-языкового развития, образовательных возможностях и потребностях лиц с ОВЗ в сфере речевого общения
репродукционные навыки	навыки воспроизводства известного продукта по известной технологии	навыки планирования диагностического процесса на основе рекомендуемых технологий психолого-педагогического изучения состояния лиц с ОВЗ	навыки планирования диагностического процесса на основе рекомендуемых технологий логопедического изучения лиц с ОВЗ
инструментальные навыки	навыки применения основных инструментов работы с информацией в предметной области и / или производить определенные операции и действия	навыки применения рекомендуемых технологий психолого-педагогического изучения состояния лиц с ОВЗ	навыки применения рекомендуемых технологий логопедического изучения лиц с ОВЗ
Декомпозиция опыта как компонента компетенции			
интеллектуальный опыт	опыт проведения исследовательской работы – сбора, обработки информации, теоретических и практических экспериментов и т. д.	опыт применения рекомендуемых технологий психолого-педагогического изучения состояния лиц с ОВЗ в учебно- и научно-исследовательской работе, их трансформация в соответствии с задачами и/или условиями исследовательской деятельности	опыт применения рекомендуемых технологий логопедического изучения лиц с ОВЗ в учебно- и научно-исследовательской работе, их трансформация в соответствии с задачами и / или условиями исследовательской деятельности
социальный опыт	опыт общения с другими людьми в рамках мероприятий предметной области	опыт взаимодействия с другими субъектами предметной области в рамках диссеминации	опыт взаимодействия с другими субъектами предметной области в рамках диссеминации

Окончание табл. 1

		полученных результатов психолого-педагогического изучения состояния лиц с ОВЗ	полученных результатов логопедического изучения лиц с ОВЗ
операционно-производительный опыт	опыт осуществления отдельных действий, не дающих конечного результата, и (или) исполнения отдельных трудовых функций по области компетенции, в том числе изготовления конкретного продукта, решения определенной задачи и т. д.	опыт применения технологий психолого-педагогического изучения состояния лиц с ОВЗ, в том числе разработки дидактико-методических и информационных ресурсов	опыт применения технологий логопедического изучения лиц с ОВЗ, в том числе разработки дидактико-методических и информационных ресурсов

В каждом концентре учебного процесса субкомпоненты знаниевого компонента диагностической компетенции уточняются в соответствии с изучаемыми модулями, дисциплинами и разделами. Спецификация остальных – деятельностных компонентов / субкомпонентов обсуждаемой компетенции зависит в большей степени от этапа профессиональной подготовки и, следовательно, от уровня формирования компетенции.

Алгоритм формирования деятельностных компонентов диагностической компетенции в логике компетентностного подхода представляет последовательность процесса от усвоения отдельных операций и их совокупности к овладению целостной системой действий по решению профессиональных задач на практике. Тактической линией методического сопровождения процесса овладения обучающимися действиями в рамках логопедической диагностики является следующий путь: полнота понимания содержания действия, постепенность перехода от одной ступени овладения к другой по определенным показателям (автоматизированность, интериоризованность, скорость и пр.).

Первый уровень – получение обучающимися представлений о содержании способов реализации логопедической диагностики и освоение первичных умений на основе анализа и интериоризации материала разномодальных информационных ресурсов (приоритет – видеозаписи) и реальных педагогических ситуаций (в условиях практикума и учебной практики).

В качестве основных методических приемов предложим следующие.

Демонстрация феноменов рече-языковой патологии и работа с предлагаемыми речевыми картами (ориентация – формирование умения анализа, обобщения и оценивания результатов логопедического изучения лиц с ОВЗ и навыков выявления, идентификации и систематизации установленных особенностей рече-языкового развития, образовательных возможностях и потребностях лиц с ОВЗ в сфере речевого общения) с целью обеспечения освоения обучающимися таких действий, как: идентификация и квалификация симптома / симптомоком-

плекса; заполнение разделов речевой карты; дефиниция логопедического диагноза; формулирование выводов и логопедического заключения; верификация «ошибочных» квалификаций, диагнозов и заключений (из ряда предложенных, самостоятельное определение).

Демонстрация эталонного диагностического материала (ориентация – формирование умения разработки диагностического инструментария предметной области) – обеспечение овладения действиями по квалификации инструментария с установлением его целевого назначения; по алгоритмизации его применения; по верификации сферы его применения.

Демонстрация эталонной диагностической процедуры (ориентация – формирование умения выбора, оценки и адаптации технологий логопедической диагностики; навыков применения рекомендуемых технологий логопедического изучения лиц с ОВЗ) – обеспечение основы для таких действий, как: идентификация и применение конкретных диагностических проб (или отдельных компонентов логопедического обследования) с проработкой предъявления инструкции, реализации, обработки результатов и формулирования выводов.

Уточним, что на данном уровне приоритет видеоматериалов обусловливается возможностями временных вариаций работы с их фрагментами и потенциалом развернутого комментирования.

Второй уровень – овладение обучающимися профессиональных действий в условиях моделирования типовых профессиональных ситуаций и в реальных ситуациях учебной практики во взаимодействии с супервизором (ориентация – формирование всего спектра деятельностных субкомпонентов диагностической компетенции). Тактика методического сопровождения: минимум заданий в рамках информационно-репродуктивных технологий, максимум контекста интерактивных образовательных технологий – имитационно-игровых, коммуникативно-диалоговых, проектных, рефлексивных и т. д.

В качестве наиболее результативных методических ресурсов отметим следующие.

Логопедические кейсы как основа для освоения обучающимися плюралистичной проблематики логопедической диагностики, которая предполагает использование разных стратегий познания и имеет определенное множество вариантов разрешения. Целью применения является не получение «готового знания», а его выработка в творческом и равноправном сотворчестве субъектов образовательного процесса [5].

В рамках обсуждаемой компетенции формат логопедического кейса представлен описанием конкретного «клинического» случая (текстовый или видео ресурс): «известный» случай – имеет конкретные путь и ресурсы решения профессиональной задачи; «частично известный» – предполагает сравнение с аналогичными случаями и, на основе трансформации, поиск рационального решения; в) «неизвестный» – требует поиска нового целесообразного способа решения. Ресурс обеспечивает освоение обучающимися таких действий, как: анализ результатов комплексного медико-психолого-педагогического обследования лиц с ограниченными возможностями здоровья и их интерпретация с

учетом разномодальных классификаций нарушений развития; установление индивидуально-типологических особенностей, особых образовательных потребностей, социально-коммуникативных ограничений у лиц с ОВЗ в контексте «логопедического диагноза» и/или «логопедического заключения»; проектирование совокупности диагностических приемов в соответствии с конкретной задачей логопедического обследования и спецификой протокольного оформления, презентация приемов диагностики; нахождение совокупности условий, определяющих результативность диагностики; восполнение данных, необходимых для проектирования диагностического процесса; прогнозирование динамики достижений лиц с тяжелыми нарушениями речи в процессе освоения адаптированных образовательных программ / программ логопедической помощи и результативности логопедической работы; разработка дидактических материалов диагностики; экспертиза элементов методической системы учителя-логопеда в сфере диагностики; моделирование и демонстрация профессиональных действий.

Web-квест как основа организации целенаправленной поисковой деятельности обучающихся и представляющий собой проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используется Internet-информация. Отличительным признаком ресурса от традиционного проекта или симуляций является его специфическая структура: выбор значимой и перспективной темы; решение участниками серии исследовательских задач в рамках определенного сценария деятельности; презентация итогового продукта с рефлексией по полученным результатам, а также взаимооценкой и самооценкой. Педагогический потенциал ресурса заключается, как в обеспечении приобретения обучающимися интеллектуального, социального и операционно-производительного опыта, так и «выход» на метапредметный уровень профессиональной подготовки в условиях необходимости обработки большого объема разномодальной информации и «погружения» в проблематику профессионального сообщества.

Учебный проект как системный методический ресурс, позволяющий формируемые компоненты обсуждаемой компетенции интегрировать в сферу целостной профессиональной компетентности будущего логопеда на основе развития ее базовых компонентов – поиска и критического осмысления информации, проблематизации, целеполагания, педагогического проектирования, самоанализа и рефлексии. Ресурс обеспечивает освоение обучающимися действий по разработке методических материалов логопедической диагностики: информационно-методических (компонент речевой карты, диагностический компонент ИПЛС – индивидуальной программы логопедического сопровождения), организационно-методических (компонент процесса диагностики), прикладных методических продуктов (картотека, каталог, комплекс диагностических заданий, в том числе и в формате электронных диагностических ресурсов, и др.), научно-методических продуктов (сообщение, доклад, статья), учебно-образовательных продуктов (методические рекомендации и методическая разработка).

Выполнение профессиональных действий по реализации логопедической диагностики во взаимодействии с супервизором в условиях педагогической практики – на данном уровне осуществляется автоматизация освоенных умений по применению соответствующих технологий логопедической диагностики и по взаимодействию с другими субъектами предметной области. Особое внимание уделяется экстраполяции результатов освоения диагностической компетенции на самостоятельную учебно- и научно-исследовательскую работу студентов, как при выполнении курсовых исследований, так и в рамках функционирования научно-исследовательских студенческих групп.

Третий уровень – уровень самостоятельного оперирования технологиями логопедической диагностики в рамках определенного временного периода (конкретного этапа производственной (педагогической) практики, преддипломной практики, производственной (научно-исследовательской работы) практики методического модуля образовательной программы бакалавриата), предполагающий обеспечение приобретения обучающими опыта в контекстах всех субкомпонентов обсуждаемой компетенции. Тактика методического сопровождения приобретения обучающимися данного опыта: минимизация супервизии при реализации обучающимися обсуждаемой компетенции и предложение исследовательских заданий, ориентированных на самостоятельную деятельность в сфере установления и апробации эффективных практик логопедической диагностики. Решение названной последней методической задачи служит основой и для повышения качества выполняемых обучающимися выпускных квалификационных работ, как в сфере репрезентации перспективной логопедической тематики, так в сфере разработки актуальных дидактико-методических и информационных ресурсов логопедической диагностики.

Применение данной уровневой системы позволяет оптимизировать отбор требуемых методических ресурсов и оптимизировать контроль формирования обсуждаемой компетенции. Предлагаемые ресурсы могут использоваться в качестве и средства обучения, и средства контроля. Декомпозиция компетенции служит основой и для разработки дифференцированного фонда оценочных средств.

Перспективы дальнейшей разработки методического сопровождения формирования диагностической компетенции у студентов-логопедов на настоящем этапе определяются повышением качества применяемого видео-контента, в том числе и разработкой тематических электронных библиотек, и созданием логопедических стимуляторов и тренажеров, где посредством аппаратно-программного комплекса имитируется процесс логопедической диагностики. Имитация реальной обстановки в виде информационной модели позволит определять не только ту информацию, которая необходима в данной ситуации, но и менять сложность моделируемой ситуации с учетом образовательных достижений обучающихся, менять параметры процесса, то есть создавать условия для стимуляции когнитивной активности обучающихся и потенциал для решения нетипичных профессиональных задач.

Таким образом, методические ресурсы формирования диагностической компетенции у студентов-логопедов должны отражать идеологию современной практико-ориентированной профессиональной подготовки, базирующейся на принципах перспективности, полноты деятельности, цикличности, технологической диверсификации, креативной ценности продукта, интерактивности в рамках дидактической системы. Методические ресурсы не могут быть ориентированы только на импринтинговый путь освоения профессиональных действий. Они проектируются как решение профессиональных задач, направленных на нахождение универсального способа профессионального действия, из которого развивается многообразие уникальных и специфичных для разных условий действий. Их методическая центрированность заключается в интеграции когнитивного и эмоционального опыта обучающихся в процессе решения профессиональных задач и получения личностно и практически значимого результата.

Список использованных источников

1. Золоткова, Е. В. Практико-ориентированная подготовка учителей-логопедов // Педагогические кейсы в профессиональной подготовке учителей-логопедов: теория и практика : монография / под редакцией М. А. Лаврентьевой ; Мордовский государственный педагогический институт. – Саранск : РИЦ МГПИ, 2020. – 1 электрон. опт. диск. – ISBN 978-5-8156-1192-4. – Текст : электронный.
2. Кукушкина, О. И. Цифровые инструменты формирования профессиональных компетенций дефектологов / О. И. Кукушкина. – Текст : электронный // Альманах института коррекционной педагогики. – 2021. – 43 (1). – С. 11–32. – URL: https://alldef.ru/1005
3. Миннибаев, Е. К. Инновационная модель образовательной организации высшего образования : учебно-методическое пособие : в 2 томах / Е. К. Миннибаев, Р. Ф. Габидуллин, К. Н. Исмагилов. – 2-е издание. – Москва : ФЛИНТА : [б. г.]. – Том 1 – 2018. – 219 с. – ISBN 978-5-9765-3579-4. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: https://e.lanbook.com/book/102615 (дата обращения: 26.02.2022).
4. Смирнова, Ж. В. Образовательные методические ресурсы в обеспечении образовательных услуг / Ж. В. Смирнова, О. Т. Черней, В. А. Краснопевцев. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-3. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42720364
5. Marina A. Lavrentyeva, Olga S. Grishina, Eugenia V. Zolotkova, Inna V. Abramova Pedagogical cases in final assessment of future speech-language therapists = Педагогические кейсы в итоговой аттестации будущих логопедов / Lavrentyeva M. A., Grishina O. S., Zolotkova E. V., Abramova I. V. // Ad Alta: Journal of interdisciplinary research. – 2020. – Vol. 10, Issue 1, Special Issue XI. – P. 117–123. – URL: https://publons.com/publon/47833416/

К содержанию

УДК 376 (045)
ББК 74.3

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ К ПРИМЕНЕНИЮ И ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ*

ЛАВРЕНТЬЕВА МАРИНА АНАТОЛЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
lavrentyeva1866@yandex.ru

ПОЛОСИНА АННА АЛЕКСАНДРОВНА
магистрант направления подготовки Специальное (дефектологическое)
образование профиль Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
annapolosina1999@gmail.com

АННОТАЦИЯ: в статье представлены содержание и результаты опытно-исследовательской работы по изучению готовности учителей-логопедов школьных образовательных организаций к проектированию и применению интерактивных электронных образовательных ресурсов; рассмотрен опыт логопедов и проанализирована основная проблематика в обозначенной сфере.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учителя-логопеды, диагностика, проектирование, интерактивный электронный образовательный ресурс

DIAGNOSTICS OF THE READINESS OF SPEECH THERAPISTS FOR THE USE AND DESIGN OF INTERACTIVE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES

LAVRENTIEVA MARINA ANATOLYEVNA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Special Pedagogy and Medical Fundamentals of Defectology
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

* *Работа выполнена при поддержке сетевого гранта «Конкурс научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров» по теме «Методическое сопровождение практико-ориентированной деятельности будущих логопедов по освоению диагностической компетенции»*

POLOSINA ANNA ALEXANDROVNA
master's degree in the field of training 44.04.03
(defectological) education profile Speech therapy support
of persons with speech disorders
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article presents the content and results of experimental research work on the study of the readiness of speech therapists of school educational organizations to design and use interactive electronic educational resources; the experience of speech therapists is considered and the key issues in this area are analyzed.

KEY WORDS: speech therapy teachers, diagnostics, design, interactive electronic educational resource

Интерактивный электронный образовательный ресурс (далее – ИЭОР) – актуальное средство обучения, оказывающее педагогу помощь в проведении занятий или способное полностью заменить его деятельность. При реализации самостоятельной деятельности обучающихся данное средство может применяться в процессах изучения теоретического материала, проработки практического материала, осуществления самоконтроля и контроля. Его дидактическая эффективность детерминируется концептом интерактивности или способности ресурса реагировать на соответствующие действия обучающегося в процессе усвоения определенного учебного материала, то есть обеспечением реализации активно-деятельностных форм обучения [2].

О. Г. Шарабайко определяет ИЭОР как отдельную категорию электронных образовательных ресурсов со специфическим дидактическим потенциалом, а их внедрение как обязательную часть процесса информатизации современного образования. Исследователь полагает, что установление путей и средств формирования профессиональной компетентности педагогов в области создания, определения содержания и применения ИЭОР является перспективным направлением научных исследований [4].

ИЭОР в логопедической работе применяются для решения множества задач: диагностики патологий всех рече-языковых компонентов, освоения и автоматизации рече-языковых умений, а также осуществления экспертизы и установления степени эффективности осуществляемого логопедического воздействия. Различные мультимедийные ресурсы, моделирующие какие-либо ситуации или действия разрабатываются для изучения нового материала, его усвоения и закрепления [1; 3; 5].

Условия для использования в логопедической работе с обучающимися образовательных организаций всего спектра существующих разнообразных программно-методических и учебных комплексов, а также компьютерных игр весьма ограничены. В данной ситуации учителям-логопедам предоставляется возможность самостоятельно разрабатывать авторские электронные иллюстративные материалы для логопедических занятий в среде программ Microsoft PowerPoint и Macintosh. Эти программы помогают педагогам объединить визуальную иллюстративную информацию, включающую предметные и сюжетные

картинки, тексты, графические изображения и символику, а также динамические анимационные материалы и аудиокомплексы – звуки, слова и музыку.

Сложности самостоятельного проектирования ИЭОР практикующими логопедами определяются тем фактом, что многие из них получали образование до момента требований цифровизации образовательной среды. Ежегодное повышение квалификации не меняет ситуацию: на настоящий момент полноценные курсы, ориентированные на обучение педагогов разработке ИЭОР для логопедической практики, малодоступны. Те из логопедов, кто пытается создать собственный ИЭОР, сталкиваются с рядом трудностей, в том числе и с тем, что многим образовательным организациям проблематично обеспечить их соответствующими материально-техническими ресурсами [3]. Но, тем не менее, все учителя-логопеды сейчас или в недалеком будущем так или иначе встретятся с необходимостью проектирования, создания и последующего применения ИЭОР в своей работе.

Значимость изучения существующего положения в области проектирования и применения ИЭОР учителями-логопедами предопределила специфику настоящей исследовательской работы. В качестве основы исследования был использован психодиагностический метод: проведено анкетирование учителей-логопедов школьных образовательных организаций г. о. Саранск Республики Мордовия.

Анкетирование было реализовано в дистанционной форме и представлено респондентам в электронном виде. Анкета содержала 25 вопросов, как закрытого, так и открытого характера. Для удобства последующего анализа результатов вопросы были структурированы по конкретных группам. Первая группа вопросов включала в себя выяснение общей информации о личности респондента, его образовании и педагогическом стаже. Эти вопросы необходимы для выявления возрастной группы и опыта работы, учителей-логопедов проектирующих и использующих ИЭОР. Вторая группа содержала вопросы, направленные на получение информации об уровне владения современными информационно-коммуникационными технологиями, а также о наличии у учителей-логопедов опыта использования ИЭОР. Третья группа вопросов предполагала выяснение данных о проектировочной составляющей работы учителей-логопедов, об отношении педагогов к данному процессу, а также о трудностях, с которыми они сталкиваются в ходе реализации данной деятельности. Четвертая группа полагала выяснение распространенности и развитости процесса самостоятельного проектирования ИЭОР учителями-логопедами г. о. Саранск, определение ресурсов для реализации этой деятельности, степени оказываемой образовательными организациями методической поддержки, а также проблем, возникающих при проектировании. Последняя группа вопросов включала в себя: выяснение мнения респондента о препятствиях в проектировании и использовании ИЭОР, эффективности применения собственных ИЭОР в работе, мотивации педагогов к данному виду деятельности и, в целом, значении обсуждаемого процесса в подготовке учителя-логопеда к занятиям.

На материале анализа полученных результатов анкетирования предполагалось получить комплексную информацию о готовности учителей-логопедов

образовательных организаций к проектированию и применению ИЭОР в профессиональной деятельности. В процессе анализа ответов респондентов, были получены следующие данные.

В результате анализа первой группы вопросов анкетирования были установлены и структурированы возрастные группы респондентов: 28 % опрошенных – это учителя-логопеды в возрасте от 23 до 30 лет; наибольший процент опрошенных – 34 % – представляет возрастную группу от 31 до 40 лет; группу респондентов от 41 до 50 лет составляет 25 %; последняя группа – 50+ является самой немногочисленной и включает 13 % опрошенных.

Как показал анализ полученных данных в рамках второй группы вопросов, большая часть респондентов I возрастной группы (19 %) позиционируют себя как экспертов в применении ИЭОР, а в качестве источников данных ресурсов указали сервисы сети Internet, федеральные образовательные порталы, а также высказались об авторском создании ИЭОР. Достаточным опытом в использовании ИЭОР владеет оставшаяся часть респондентов I возрастной группы, а также II и небольшая доля III группы (43 %), учителя-логопеды в данном случае также пользуются сервисами сети Internet, но чаще обращаются к ресурсам образовательной организации, и не могут поделиться большими успехами в самостоятельной разработке ИЭОР. Основная часть учителей-логопедов III группы (24 %) имеют лишь небольшой опыт применения ИЭОР на своих занятиях, а в качестве источников данных ресурсов назвали образовательную организацию и своих коллег. К сожалению, подавляющее большинство респондентов IV возрастной группы высказались об отсутствии опыта в использовании ИЭОР в своей деятельности.

Итоги анализа ответов по третьей группе вопросов явились основанием для следующих выводов. Лишь 7 % опрошенных высказались об отсутствии необходимости в проектировании собственных ресурсов для профессиональной деятельности. Большинство респондентов (42 %) считают проектирование собственных ресурсов очень важным процессом, в качестве трудностей ими были указаны недостаток времени, методической и материально-технической составляющей проектирования, а ключевыми источниками ресурсов оказались сеть Internet и собственные силы педагогов. От 31 % опрошенных учителей-логопедов была получена информация о достаточной важности процесса проектирования собственных ресурсов, эта часть респондентов реализуют данный процесс реже чем предыдущая группа, ввиду недостатка времени, жесткого учебно-тематического планирования, а также отсутствия навыков в оформлении этого вида деятельности, источниками были названы – учебно-методические ресурсы образовательной организации и сети Internet. У 19 % респондентов ответ на данную группу вопросов вызвал определенные затруднения: проектировочная деятельность по разработке собственных ресурсов реализуется ими достаточно редко, причинами были названы отсутствие необходимой подготовки, а также сложность в интеграции знаний из различных образовательных областей и в применении исследовательских, поисковых и творческих методов.

Четвертая группа вопросов позволила получить данные, имеющие принципиально важное значение для настоящего исследования – уровень распространенности проектирования и применения учителями-логопедами ИЭОР в процессе своей деятельности: оказалось, что 18 % респондентов не занимаются проектированием ИЭОР в своей деятельности, и констатируют наличие полной обеспеченности всеми необходимыми ресурсами. Практически равное количество респондентов, либо пользуются только готовыми ИЭОР, но имеют опыт в их проектировании (36 %), либо иногда реализуют данный процесс, но также предпочитают пользоваться ресурсами сети Internet (34 %). В данной сфере названной первой группа учителей-логопедов предпочитает пользоваться либо традиционными учебно-методическими пособиями, либо материалами, предоставляемыми образовательной организацией; они считают себя полностью обеспеченными всеми ресурсами и необходимой методической поддержкой. Названной второй группа – в основном использует сервисы сети Internet, довольствуется поддержкой со стороны образовательной организацией, производителей и разработчиков ИЭОР, а также помощью сетевых педагогических сообществ. Регулярно занимается проектированием и применением собственных ИЭОР лишь 12 % опрошенных, этой части учителей-логопедов оказывается достаточно ресурсов сети Internet и «своих сил». Однако при этом, часть из них утверждает, что не нуждается в методической поддержке образовательной организации, а другая – считает либо минимальной, либо явно недостаточной.

При анализе ответов на вопросы пятой группы было установлено, что лишь 9 % опрошенных считают самостоятельно спроектированные ИЭОР в должной степени эффективными, роль данного процесса они оценивают в виде возможности получать материалы, наиболее точно соответствующие поставленным задачам, способствующие повышению качества учебно-дидактических материалов, а также потенциала формирования навыков планирования своей деятельности в обсуждаемой сфере. В большинстве своем эта часть учителей-логопедов не видит препятствий в реализации процессов проектирования и применения ИЭОР. Другая группа респондентов (13 %) считает эффективность собственных ИЭОР соответствующей в равной степени существующим традиционным средствам; роль проектирования ИЭОР они видят в повышении качества материалов учебного процесса, а также в возможности его индивидуализации; сложности детерминированы отсутствием необходимых ресурсов и поддержки образовательной организации. Большинство опрошенных (48 %) пока не могут назвать самостоятельно созданные ИЭОР достаточно эффективными; ценность процесса проектирования ИЭОР ими определяется, как повышение интереса учителя-логопеда к разработке собственной учебно-дидактической продукции и оптимизации педагогического проектирования в целом; в качестве препятствий на пути реализации обсуждаемого процесса называются недостаточная техническая оснащенность логопедических кабинетов и нежелание педагогов самостоятельно проектировать ИЭОР. 30 % опрашиваемых учителей-логопедов затруднились дать развернутые ответы, но отметили, что реализация процесса проектирования ИЭОР может способствовать повышению компьютерной грамотности педагогов, собственно сложности им «видятся», с одной

стороны, в отсутствии необходимых ресурсов и в недостаточном уровне компьютерной и проектировочной грамотности, с другой – в отсутствии необходимости в проектировании собственных ИЭОР.

Доминирующей мотивацией к проектированию и применению собственных ИЭОР у учителей-логопедов являются доплаты и премии за данную деятельность, реже рассматриваемый процесс стимулируется возможностью профессионального развития и карьерного роста.

Итоговая рефлексия респондентов анкетирования определила появление и непланируемых результатов опытно-исследовательской работы: учителя-логопеды, оценивая сформированность своих компетенций в обсуждаемой сфере, сделали ряд значимых выводов. Современные «цифровые» реалии требуют высокого уровня сформированности проектных и ИКТ-компетенций – владения актуальными стратегиями и эффективными практиками. Освоение инновационных ресурсов возможно в условиях реализации «образования через всю жизнь», чтобы быть оставаться квалифицированным специалистом на рынке труда – востребованным и конкурентоспособным – необходимо учиться постоянно. Актуальным, по мнению респондентов, является формат персонифицированного повышения квалификации учителей-логопедов посредством совместной образовательной деятельности, информационной, тьюторской, методической, консультационной поддержки профессионального развития.

Таким образом, итоги проведенного исследования являются основанием для констатации наличия удовлетворительного уровня готовности учителей-логопедов школьных образовательных организаций к проектированию собственных ИЭОР. Самостоятельные проектирование ИЭОР, за редким исключением, осуществляется представителями возрастной группы до 30 лет. Они же наиболее часто применяют ресурсы подобного типа на своих занятиях. Большинство респондентов, даже имея опыт проектирования собственных ИЭОР, предпочитают пользоваться существующими и, как правило, традиционными логопедическими ресурсами. Однако отсутствие какого-либо опыта в названной сфере профессиональной деятельности отмечен лишь у незначительной части респондентов. Ключевой проблематикой реализации проектирования и применения ИЭОР в логопедической практике остается: дефицитарность методического и материально-технического обеспечения обсуждаемых процессов; недостаточный уровень компьютерной грамотности самих учителей-логопедов; предпочтение «классических» средств логопедического воздействия. Вместе с тем, общая тенденция цифровизации образования обусловливает понимание учителями-логопедами школьных образовательных организаций необходимости и значимости освоения компетенций в сфере применения ИЭОР, как действенных и сопоставимо с традиционными средствами логопедической работы эффективных ресурсов. Дефицитарность на рынке образовательных ресурсов предложения ИЭОР именно для логопедической практики обусловливает актуальность овладения учителями-логопедами компетенциями самостоятельного их проектирования.

Формат персонифицированного повышения квалификации учителей-логопедов ресурсами совместной образовательной деятельности, информаци-

онной, тьюторской, методической, консультационной поддержки профессионального развития актуален и для освоения компетенций в сфере применения и проектирования ИЭОР.

Достижения представителей возрастной группы учителей-логопедов до 30 лет в сфере применения и самостоятельного проектирования ИЭОР являются свидетельством того, что реализуемые в последние годы технологии практико-ориентированной профессиональной подготовки в рамках высшего образования, которые ориентированы на усиление самостоятельной работы студентов при решении профессиональных задач, предопределили появление у логопедов многообразия уникальных и специфичных для разных условий профессиональных навыков, в том числе и в обсуждаемой сфере. Но стремительное развитие виртуальной реальности и цифровых технологий, вероятный переход с западной парадигмы программного обеспечения на восточное требуют поиска новых подходов, методов и инструментов формирования цифровых компетенций будущих логопедов. Значимой составляющей названного поиска может стать потенциал практикующих логопедов, уверенно «чувствующих» себя в цифровой среде.

Список использованных источников

1. Ахмедзянова, Г. Ф. Применение электронных образовательных ресурсов в работе учителя-логопеда / Г. Ф. Ахмедзянова, Л. Ю. Маштакова. – Текст : электронный // Цифровые образовательные технологии в специальном (дефектологическом) образовании : материалы Всероссийской очной научно-практической конференции, Бирск, 12 марта 2020 года / Бирский филиал Башкирского государственного университета. – Бирск : Бирский филиал федерального государственного бюджетного образовательного университета высшего образования «Башкирский государственный университет», 2020. – 132 с. – С. 9–11. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42601929

2. Кутепов, М. М. Дидактические возможности интерактивных электронных образовательных ресурсов / М. М. Кутепов, А. А. Лебедева, К. А. Максимова. – Текст : электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Том 9. – № 3(32). – С. 128–130. – DOI 10.26140/bgz3-2020-0903-0028. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43893737

3. Лаврентьева, М. А. Электронные образовательные ресурсы в логопедической практике / М. А. Лаврентьева, Е. Е. Мельникова. – Текст : электронный // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9. – С. 520–524. – URL: http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36262

4. Шарабайко, О. Г. Интерактивные электронные образовательные ресурсы в информатизации современного образования: теоретический аспект / О. Г. Шарабайко. – Текст : электронный // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2015. – № 3(85). – С. 22–26. – URL: http://elib.bspu.by/handle/doc/8350

5. Шестова, Е. В. Использование электронных образовательных ресурсов и сервисов в практике работы учителя-логопеда / Е. В. Шестова. – Текст: электронный // Педагогические идеи: вызовы цифровой трансформации : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 31 октября 2020 года. – Казань: Общество сограниченной ответственностью «Бук», 2020. – С. 43–46. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44240811

К содержанию

УДК 374
ББК 74.1

АКТУАЛЬНОСТЬ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ПРИ РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ЛЕМЕШКО ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
старший воспитатель
МБДОУ МО «Детский сад № 223 «Лебедушка», г. Краснодар, Россия
mdou223@mail.ru

СНИГИРЬ ЕЛЕНА СЕРГЕЕВНА
воспитатель
МБДОУ МО «Детский сад № 223 «Лебедушка», г. Краснодар, Россия
mdou223@mail.ru

КОВАЛЬ ИРИНА ЛЕОНИДОВНА
заместитель заведующего
МБДОУ МО «Детский сад № 30», пос. Комсомольский,
МО Гулькевичский район, Краснодарский край, Россия
mdou223@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассказывается о значимости создания консультационных центров, оказывающих услуги консультативной помощи родителям (законным представителям) детей с ограниченными возможностями здоровья, об эффективности работы коллектива детского сада в осуществлении инновационного проекта, возможности проведения исследовательской работы. В содержании статьи представлены направления работы коллектива консультационного центра по развитию профессиональных компетенций и достижения положительной динамики работы учреждения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: консультационный центр, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогический маршрут, познавательное развитие

THE RELEVANCE OF THE INNOVATIVE ACTIVITY OF THE CONSULTING CENTER IN THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL ROUTES OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

LEMESHKO YULIA ALEXANDROVNA
senior educator
MBDOU MO «Kindergarten No. 223 «Lebedushka», Krasnodar, Russia

SNIGIR ELENA SERGEEVNA
educator
MBDOU MO «Kindergarten No. 223 «Lebedushka», Krasnodar, Russia

KOVAL IRINA LEONIDOVNA
deputy head
MBDOU MO «Kindergarten No. 30», village Komsomolsky,
Gulkevichsky district, Krasnodar Territory, Russia

ABSTRACT: the article describes the importance of creating consulting centers that provide advisory services to parents (legal representatives) of children with disabilities, the effectiveness of the kindergarten team in implementing an innovative project, the possibility of conducting research. The content of the article presents the directions of work of the staff of the consulting center for the development of professional competencies and the achievement of positive dynamics of the institution.

KEY WORDS: counseling center, child with disabilities, psychological and pedagogical route, and cognitive development

На сегодняшний день стало актуальным оказание помощи родителям (законным представителям) в вопросах обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), включая детей со сложными диагнозами. Зачастую не все педагогические коллективы ДОО имеют опыт работы с детьми с нарушениями в сфере коммуникации, познавательными, неврологическими нарушениями.

Анализ категорий получателей услуг показал, что с каждым годом увеличивается количество детей с задержкой психического развития. Для данной категории детей предусмотрена разработка и реализация адаптированных образовательных программ (далее АОП), но не предусмотрено разработки индивидуальных маршрутов развития в рамках работы пунктов\центров. Специалистами реализуется лишь направление социализации. Мониторинг развития детей, посетивших консультационный пункт или центр не проводится [2, с. 12].

Юбилейный микрорайон города Краснодара входит в тройку наиболее самых благоприятных для жизни и особенно востребован среди молодых семей. В микрорайоне 9 дошкольных образовательных организаций (далее ДОО), среди которых только 4 ДОО с детьми с тяжелыми нарушениями речи. В 2-х ДОО ведется коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития. И только в нашей ДОО функционирует группа компенсирующей направленности «Особый ребенок» для детей со сложными диагнозами (нарушения в сфере коммуникации, имеющие познавательные, неврологические нарушения, а также аутистические расстройства).

МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 223 «Лебедушка» – обладает необходимыми условиями для организации работы с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ (посещающими и не посещающими образовательные организации), накоплен многолетний опыт работы с детьми с различными уровнями психического, физического и интеллектуального развития.

Изучение и анализ условий взаимодействия ДОО и родителей побудил коллектив нашего детского сада к разработке инновационного проекта.

Цель инновационной деятельности: разработать систему работы, позволяющую определить направление познавательного развития ребенка с ОВЗ в условиях консультационного центра.

Объект проекта: процесс дифференциации и развития познавательных способностей детей в условиях консультационного центра.

Предмет проекта: система работы, позволяющая определить направление познавательного развития ребенка с ОВЗ в условиях консультационного центра.

Гипотеза поставлена следующая: разработка системы работы ДОО с родителями, позволяющей определить направление развития ребенка с ОВЗ в условиях консультационного пункта/центра будет способствовать не только социализации, но и познавательному развитию.

Задачи отметим такие:

1. Проанализировать теоретическую и научно-практическую литературу по теме проекта.

2. Разработать и апробировать систему работы, позволяющую определить направление развития ребенка с ОВЗ в условиях консультационного центра.

3. Разработать и апробировать психолого-педагогический маршрут познавательного развития детей с ОВЗ.

Продукты проекта: программа, позволяющая определить направление и условия познавательного развития ребенка с ОВЗ в условиях консультационного центра, психолого-педагогический маршрут познавательного развития ребенка с ОВЗ, дорожная карта для родителей (реализации психолого-педагогического маршрута развития детей с ОВЗ), дорожная карта для педагогов (работающих с детьми с ОВЗ в условиях консультационного центра).

В решении задач инновационного проекта были использованы следующие методы: изучение педагогической, психологической, литературы по проблеме; анализ опыта ДОО; наблюдение, педагогический эксперимент, опрос, анкетирование, тестирование, сетевое взаимодействие [1, с. 57].

Разработка и апробация продуктов проекта сопровождалась комплексной методической работой. Результаты работы коллектива имеют различное направление и диссеминация опыта – это следующий этап работы коллектива консультационного центра (табл. 1).

Таблица 1

Результаты реализации проекта 2018–2021 гг.

№ п/п	Направление	Количественные показатели
1.	Разработка и внедрение методических продуктов	1. «Диагностика познавательной деятельности ребенка 2–3 лет с ограниченными возможностями здоровья»; 2. «Диагностика познавательной деятельности ребенка 3–4 лет с ограниченными возможностями здоровья»; 3. «Диагностика познавательной деятельности ребенка 4–5 лет с ограниченными возможностями здоровья»; 4. «Диагностика познавательной деятельности ребенка 5–6 лет с ограниченными возможностями здоровья»; 5. «Диагностика познавательной деятельности ребенка 6–7 лет с ограниченными возможностями здоровья»;

Окончание табл. 1

		6. Методическое пособие «Первичная экспресс – диагностики для выявления признаков аутистического спектра у детей от 2 до 7 лет»; 7. «Карты навигации для родителей, имеющих детей с ОВЗ»; 8. Психолого-педагогический маршрут развития ребенка с ОВЗ; 9. Дорожная карта для родителей (законных представителей) с детьми с ОВЗ в условиях консультационного центра; 10. Дорожная карта для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ в условиях консультационного центра; 11. «Программа познавательного развития ребенка с ОВЗ (в условиях консультационного центра)»; 12. «Видео-маршрут как форма навигации для родителей с детьми ОВЗ в рамках консультационного центра» – https://cloud.mail.ru/public/bUCB/1JzKv5hkj
2.	Проведение мероприятий по диссеминации опыта	Международный уровень – 3 шт. Всероссийский уровень – 4 шт. Региональный уровень – 14 шт. Муниципальный уровень – 23 шт.
3.	Публикация материалов	Международный уровень – 7 шт. Всероссийский уровень – 21 шт. Региональный уровень – 2 шт. Муниципальный уровень – 5 шт.
4.	Расширение системы сетевого взаимодействия	Количество партнеров: 1-й этап – 6 организаций 2-й этап – 8 организаций 3-й этап – 12 организаций
5.	Участие в курсах повышения квалификации	1. На курсах повышения квалификации в Институте развития образования Краснодарского края – 2 человека; 2. На курсах повышения квалификации ООО «Центр непрерывного образования и инноваций» – 11 человек; 3. По программе переподготовки – Аутизм: Коррекционная работа на основе поведенческого анализа - АВА сертифицированная программа подготовки специалистов по прикладному анализу поведения «Базисные принципы и методы прикладного анализа (АВА)» – 1 человек
6.	Количество обращений	1-й этап – 7 обращений; 2-й этап – 256 обращений; 3-й этап – 347 обращений
7.	Размещение материалов проекта в сети Интернет	Источники: https://ds223.centerstart.ru/node/537 https://ds223.centerstart.ru/node/451 https://www.instagram.com/lebodushka_centr/

В процессе реализации инновационного проекта можно отметить следующие изменения в деятельности ДОО: рост количества семей, обратившихся за консультационной помощью; рост удовлетворенности родителей качеством образовательной деятельности ДОО; рост профессиональной компетентности и уровня профессионального мастерства педагогов; повышение активности педа-

гогов детского сада в педагогическом сообществе дошкольных организаций г. Краснодара и сети инновационных образовательных организаций [3, с. 234].

Устойчивость инновационного проекта после окончания обеспечат:

– реализация плана работы центра в 2022 г. – апробация форм и системы работы специалистов ДОО повысит качество работы;

– разработка продуктов проекта – позволит создать методическое обеспечение работы консультационного центра с учетом особенностей детей и потребностей родителей;

– разработка и апробация модели функционирования центра – будет способствовать оказанию методической помощи другим ДОО края;

– расширение педагогического сообщества организаций, оказывающих консультационные услуги родителям – будет способствовать увеличению числа специалистов, оказывающих услуги, повышению уровня профессиональных знаний и развитию компетенций, увеличение количества оказанных услуг;

– проведение мониторинга о количестве, актуальности и специфике оказания услуг будет способствовать совершенствованию работы консультационного центра;

возможность использования результатов реализации инновационного проекта в деятельности образовательных организаций, некоммерческих и иных организаций, наличие целевой аудитории, заинтересованной в результатах проекта [4, с. 142].

Таким образом, приоритетным направлением в системе работы консультационного центра стает расширение сети центров, по оказанию высококвалифицированной методической, психолого-педагогической и консультативной помощи родителям (законным представителям) с детьми с ОВЗ [5, стр. 19], поэтому реализация проекта «Психолого-педагогический маршрут для детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках консультационного центра» на базе МБДОУ МО г. Краснодара «Детский сад № 223 «Лебедушка» имеет социальную значимость.

Список использованных источников

1. Кожина, Т. С. Организация работы консультативного пункта для оказания психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ / Т. С. Кожина, Н. В. Чудакова, Т. В. Ковалева. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 12.6 (116.6). – С. 57–61. – URL: https://moluch.ru/archive/116/32014/

2. Организационно-техническая и экспертно-методическая поддержка служб психолого-педагогической, диагностической, консультационной помощи родителям с детьми дошкольного возраста. – URL: http://doshkol.vercont.ru (дата обращения 24.02.2022). – Текст : электронный.

3. Самоходкина, Л. Г. Понимание педагогической деятельности: сущность понятий «эффективность» и «результативность» / Л. Г. Самоходкина. – Текст : непосредственный // Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методология инновационных направлений физкультурного воспитания детей дошкольного возраста». – Краснодар, 2020. – С. 234–235.

4. Самоходкина, Л. Г. Особенности содержания профессиональных компетенций педагогов при работе с детьми старшего дошкольного возраста / Л. Г. Самоходкина,

Т. Ю. Бредун. – Текст : непосредственный // Физическая культура и спорт. Олимпийское образование: материалы международной научно-практической конференции. – Краснодар, 2020. – С. 142–143.

5. ФГОС ДО: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения 01.02.2022). – Текст : электронный.

К содержанию

УДК 376.37
ББК 74.1

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СЛУХОРЕЧЕВОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

МИНАЕВА НАТАЛЬЯ ГЕННАДЬЕВНА
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
natmi27@yandex.ru

ГОЛДОБИНА КСЕНИЯ СЕРГЕЕВНА
магистрант направления подготовки
Специальное (дефектологическое) образование
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
xw155@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье рассматриваются особенности развития слухоречевой памяти у детей с речевыми нарушениями младшего школьного возраста. Авторами приводятся данные констатирующего исследования, направленного на изучение особенностей слухоречевой памяти младших школьников с общим недоразвитием речи. Полученные данные позволяют оценить уровень сформированности памяти испытуемых по таким показателям, как объем слухоречевой памяти, точность запоминания, способ запоминания, стабильность регуляции и контроля мнестической деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: слухоречевая память, младший школьный возраст, дети с нарушением речи, общее недоразвитие речи

STUDY OF THE DEVELOPMENT OF HEARING SPEECH MEMORY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT

MINAEVA NATALIA GENNADIEVNA
candidate of pedagogical sciences, associate professor
the Department of special education and medical bases of speech
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

GOLDOBINA KSENIA SERGEEVNA
master's student
areas of training Special (defectological) education
Profile Speech therapy support for persons with speech impairment
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the article discusses the features of the development of auditory-speech memory in children with speech disorders of primary school age. The authors present the results of a stating study aimed at studying the characteristics of the auditory-speech memory of younger schoolchildren with general underdevelopment of speech. The data obtained make it possible to assess the level of formation of the memory of the subjects in terms of such indicators as the volume of auditory-speech memory, the accuracy of memorization, the method of memorization, the stability of regulation and control of mnestic activity.

KEY WORDS: auditory-speech memory, primary school age, children with speech disorders, general underdevelopment of speech

Младший школьный возраст является важным этапом в развитии каждого ребенка. Современная школа предъявляет достаточно высокие требования к детям, в том числе и к уровню развития высших психических функций. К сожалению, в последнее время наблюдается увеличение числа детей с общим недоразвитием речи (ОНР), у которых речевые нарушения, как правило, сопровождаются несформированностью мнестических функций, в том числе и слухоречевой памяти.

В исследованиях П. П. Блонского, П. Я. Гальперина, А. В. Занкова, Ф. В. Ипполитова, А. Р. Лурия и др. ученых изучены механизмы и особенности памяти, определены индивидуальные различия в ее развитии и показано влияние различных факторов на ее совершенствование. Современные ученые рассматривают память с позиций нейрофизиологии (А. Ю. Агафонов, Е. Е. Волчек, А. Р. Лурия и др.) и психологии (В. А. Аверин, П. Я. Гальперин, Ж. К. Дандорова, И. А. Зимняя и др.).

Все виды памяти, выделенные по характеру психической активности, цели деятельности или продолжительности закрепления и сохранения материала, тесно связаны друг с другом. Одним из видов памяти является слухоречевая память, определяемая Р. С. Аткинсоном как разновидность образной памяти, направленная на запоминание, сохранение и воспроизведение речевого материала, воспринятого на слух [1].

В исследованиях, направленных на изучение вопросов развития памяти у детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с речевыми нарушениями, была установлена зависимость уровня развития памяти от уровня речевого развития ребенка [4]. Т. И. Дубровиной были отмечены типичные для детей с ОНР особенности познавательных процессов: низкий уровень

сформированности слухового восприятия; слабое развитие слухоречевой памяти (невозможность воспроизведения полного объема слов и удержания в памяти заданного порядка слов); низкий уровень произвольности внимания [3].

Л. Ф. Багровой и др. авторами изучались особенности развития слухоречевой памяти младших школьников с ОНР. Данные исследований позволили сделать вывод о снижении основных показателей ее развития (объема, прочности запоминания, уменьшении активной направленности в процессе припоминания сюжетной линии и последовательности событий и др.) [2].

С целью выявления уровня развития слухоречевой памяти у младших школьников с ОНР нами был проведен констатирующий эксперимент. В нем приняли участие 24 учащихся 2–3 классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 8» г. о. Саранск с заключением ППк «Нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитием речи». Половина испытуемых вошли в контрольную группу (12 человек), другая половина (12 человек) – в экспериментальную. Для исследования уровня развития слухоречевой памяти у младших школьников с ОНР были использованы следующие методики: «10 слов» (по А. Р. Лурия), «Запомни пару» (по Н. А. Киселевой), «Долговременная память» (по А. Р. Лурия).

Оценка качества ответов детей проводилась по следующим критериям: объем слухоречевой памяти (кратковременной, долговременной и смысловой); точность запоминания (сохранение порядка стимулов в воспроизведении; наличие парафазий и их характер); способ запоминания (механический / элементы опосредствованности); стабильность регуляции и контроля мнестической деятельности.

Рассмотрим более подробно особенности выполнения диагностических методик младшими школьниками с ОНР. При выполнении методики «10 слов», направленной на исследование объема кратковременной слухоречевой памяти, лишь 8,3 % испытуемых в экспериментальной и контрольной группах (по 1 чел.) продемонстрировали большой объем кратковременной памяти, составляющий 6 единиц. Способность сохранять достаточный объем информации, соответствующий возрасту (4–5 единиц), была отмечена у 33,3 % испытуемых, вошедших в экспериментальную группу (4 чел.) и 25,0 % испытуемых контрольной группы (3 чел.). Большая часть испытуемых (экспериментальная группа – 58,4 % (7 чел.); контрольная группа – 66,7 % (8 чел.)) показали низкую способность к произвольному запоминанию речевого материала на слух – ими было воспроизведено менее 3 единиц слов-стимулов, а значит, кратковременное сохранение слухоречевой информации у испытуемых было затруднено.

При выполнении методики «Запомни пару», направленной на исследование смысловой слухоречевой памяти с помощью парных ассоциаций, 16,7 % испытуемых в экспериментальной и контрольной группах (по 2 чел.) продемонстрировали большой объем смысловой памяти (7 – единиц). Способность частично использовать элементы опосредствованности при сохранении информации с помощью парных ассоциаций проявило 41,7 % детей экспериментальной группы (5 чел.) и 33,3 % испытуемых контрольной группы (4 чел.). Однако у большей части испытуемых (экспериментальная группа – 41,7 % (5 чел.); кон-

трольная группа – 50,0 % (6 чел.)) был диагностирован механический способ запоминания, который ограничивал объем смысловой памяти детей до уровня менее 4 единиц.

При выполнении третьей методики «Долговременная память», направленной на исследование объема долговременной слухоречевой памяти, высоких показателей – более 5 единиц воспроизведенных слов – достигло лишь 8,3 % испытуемых экспериментальной группы (1 чел.). Способность долго сохранять достаточный объем информации, соответствующий возрасту (3–5 единиц), при установке на запоминание проявило 25,0 % учащихся экспериментальной группы (3 чел.) и 33,3 % младших школьников контрольной группы (4 чел.). Длительное сохранение словесной информации оказалось затруднено у 66,7 % детей в экспериментальной и контрольной группах (по 8 чел.), которые смогли воспроизвести через сутки менее 3 единиц стимульного материала. Оценивая показатели, характеризующие мнестическую деятельность, особое внимание мы обращали на точность запоминания и особенности саморегуляции и контроля. Точность запоминания у большинства младших школьников с ОНР оказалась нарушена, о чем свидетельствовало наличие вербальных парафазий: по видо-родовому сходству («молоток – топор», «пальто – плащ», «сок – чай» и др.), по семантическому сходству («диван – мебель», «ложка – посуда», «пальцы – ладони – руки» и др.). Присутствовали замены слов на уменьшительно-ласкательную форму («стул – стульчик», «собака – собачка», «ветка – веточка» и др.). Также отмечались замены слов в виде употребления множественного числа («ветка – ветки», «машина – машины», «жук – жуки» и др.). Испытуемые не сохраняли порядок стимулов в воспроизведении, лучше запоминали начало и конец предъявляемого ряда слов. Кроме того, у детей с общим недоразвитием речи наблюдались недостаточные контроль и регуляция мнестической деятельности. По мере заучивания у 66,7 % испытуемых экспериментальной группы (8 чел.) и у 58,4 % младших школьников контрольной группы (7 чел.) происходил рост числа ошибок в виде персевераций (повторений) и парафазий. Дети не замечали своих ошибок и повторяли их во всех последующих воспроизведениях материала. Лишь отдельные испытуемые, допуская неточности в воспроизведении слов, сразу самостоятельно исправляли их.

Результаты констатирующего эксперимента позволили условно выделить три дифференцированные группы младших школьников с ОНР в зависимости от уровня развития слухоречевой памяти.

Высокий уровень (экспериментальная группа – 8,3 % (1 чел.); контрольная группа – 8,3 % (1 чел.)). Испытуемые, продемонстрировавшие данный уровень развития слухоречевой памяти, обладали большим объемом кратковременной, долговременной и смысловой слухоречевой памяти. Владели способностью сохранять словесную информацию при установке на запоминание, как на короткое, так и на длительное время; использовали элементы опосредствованности при сохранении информации с помощью парных ассоциаций; проявляли точность запоминания, с преимущественным сохранением порядка стимулов в воспроизведении и минимальным количеством парафазий. Младшие

школьники данной группы обладали стабильностью саморегуляции и контроля мнестической деятельности.

Средний уровень (экспериментальная группа – 25,0 % (3 чел.); контрольная группа – 25,0 % (3 чел.)). Данные испытуемые обладали соответствующим возрасту объемом кратковременной, долговременной и смысловой слухоречевой памяти. Владели способностью сохранять достаточную словесную информацию при установке на запоминание, как на короткое, так и на длительное время; частично использовали элементы опосредствованности при сохранении информации с помощью парных ассоциаций; проявляли точность запоминания, однако не обращали внимание на сохранение порядка стимулов в воспроизведении, допускали парафазии. Младшие школьники данной группы были способны к проявлениям саморегуляции и контроля мнестической деятельности.

Низкий уровень (экспериментальная группа – 66,7 % (8 чел.); контрольная группа – 66,7 % (8 чел.)). Школьники с таким уровнем обладали ограниченным объемом кратковременной, долговременной и смысловой слухоречевой памяти. Не владели способностью сохранять словесную информацию при установке на запоминание, как на короткое, так и на длительное время. При сохранении информации использовали преимущественно механическое запоминание, не применяя элементы опосредствованности. У детей отсутствовала точность запоминания, слова-стимулы воспроизводились в хаотичном порядке с частым проявлением парафазий. Младшие школьники данной группы не были способны к саморегуляции и контролю мнестической деятельности.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента подтверждают наличие более чем у половины младших школьников с ОНР низкого уровня развития слухоречевой памяти. Следовательно, слухоречевая память испытуемых нуждается в совершенствовании посредством организации коррекционной работы, направленной на увеличение объема и точности запоминания, овладение дошкольниками с ОНР целенаправленными приемами запоминания и развитие у них саморегуляции и контроля мнестической деятельности.

Список использованных источников

1. Аткинсон, Р. С. Человеческая память и процесс обучения / Р. С. Аткинсон. – Москва : Прогресс, 2012. – 361 с. – Текст : непосредственный.

2. Багрова, Л. Ф. Развитие слухоречевой памяти у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи / Л. Ф. Багрова. – Текст : электронный // ikp-rao.ru : официальный сайт Института коррекционной педагогики Российской академии образования. – URL: https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-21/21-6/ (дата обращения: 16.11.2021).

3. Дубровина, Т. И. Формирование слухоречевой памяти в системе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Татьяна Ивановна Дубровина ; Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова. – Москва, 2010. – 176 с. – Текст : непосредственный.

4. Кошелева, Н. В. Развитие памяти и связной речи у школьников и взрослых с речевыми нарушениями / Н. В. Кошелева, Е. Е. Каценбоген. – Москва : Владос, 2016. – 98 с. – ISBN: 978-5-00136-032-2. – Текст : непосредственный.

5. Лурия, А. Р. Нейропсихология памяти: нарушения памяти при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – Москва : RUGRAM, 2013. – 192 с. – ISBN: 978-5-458-38788-0. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 372.881.111.1
ББК 74.268.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

МИНИЧ АЛЕКСАНДРА ВЯЧЕСЛАВОВНА
учитель английского языка,
ГУО «Средняя школа № 2», г. Могилев, Республика Беларусь
alexsobio@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в данной статье рассматривается дистанционное обучение как актуальное для современного преподавания явление. Анализируются пути и средства его осуществления, преимущества и недостатки подобного вида работы. Рассмотрены аспекты вопроса касательно различных возрастных групп. Автором также проанализирован опыт зарубежных педагогов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дистанционное обучение, образовательный процесс, учебный материал, метод, среда, познавательный процесс

USE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

MINICH ALEKSANDRA VYACHESLAVOVNA
english teacher,
State Educational Institution «SECONDARY School No. 23»,
Mogilev, Republic of Belarus

ABSTRACT: in this article, distance learning is considered as an actual phenomenon for modern teaching. We also analyze the ways and means of its implementation, advantages and disadvantages of this type of work. Aspects of the issue concerning various age groups are considered. The author also analyzes the experience of foreign teachers.

KEY WORDS: distance learning, educational process, educational material, method, environment, cognitive process

Современный этап развития социума характеризуется показательным ростом проникновения информационно-коммуникационных технологий во всех областях жизни человека, в том числе и в образовании. Важно, что эта тенденция характерна для образовательных учреждений любого уровня: школ, вузов, программ повышения квалификации и т. д.

Обучение сегодня и сегодняшний образовательный процесс предполагают внедрение инновационных видов работы и предусматривают новые функ-

ции реципиентов процесса: учащегося, как активного исследователя, творчески и самостоятельно работающего над решением учебной задачи, обширно использующего информационно-коммуникационные технологии для получения необходимой информации, и преподавателя, как консультанта, должного обладать умениями и навыками использования компьютерных технологий.

В связи с этим следует внедрить современные технологии в учебный образовательный процесс, где компьютер или смартфон являются не только самыми актуальными средствами обучения, но и непосредственно объектами изучения, так как ныне живущее поколение тесно связано со всеми видами техники. Тем самым удовлетворить интерес подрастающего поколения к условиям жизни в информационном обществе.

Полноценно ответить на вопрос обеспечения равных возможностей для получения качественного общего образования, значительно расширить наиболее употребляемые формы организации общего образования позволит динамичное внедрение обучения с использованием дистанционных образовательных технологий [2, с. 71–76].

Дистанционное обучение – технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра или не имеющих возможности посещать его по ряду причин. Данное обучение осуществляется с помощью средств и методов педагогического общения преподавателя и обучаемого при минимальном количестве обязательных занятий. По методам организации учебного процесса дистанционное взаимодействие близко к заочной форме обучения, а по насыщенности и интенсивности учебного процесса – к очной форме [3, с. 73].

Данный способ организации процесса обучения, базирующийся на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, дает возможность реализовать опосредованное взаимодействие обучающихся и педагогических работников, а именно обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и учащимся.

Исходя из персонального опыта работы в цифровом пространстве, считаю необходимым выделить ряд плюсов и минусов в данной области.

К плюсам можно отнести активизацию познавательной и творческой деятельности обучающихся за счет постоянного интереса к компьютерной визуализации учебной информации.

Обучение с использованием дистанционных технологий выполняет дополнительные дидактические функции и, соответственно, расширяет возможности обучения. Стоит принять во внимание, что данный вид обучения позволяет повысить качество образования за счет увеличения доли самостоятельного освоения материала, что обеспечивает развитие таких качеств, как самостоятельность, ответственность, организованность и умение давать непредвзятую оценку своим силам, принимать взвешенные решения. Все учащиеся имеют возможность заниматься по индивидуальному расписанию, варьируя темп и время обучения для освоения изучаемого предмета, взаимодействие с педагогом осуществляется без посторонних лиц. Комфортная психологическая обста-

новка позволит учащимся побороть стеснение, возникающее при выходе к доске или устном ответе перед всей аудиторией. Участники образовательного процесса могут неоднократно возвращаться к пройденному учебному материалу, если он имеет формат аудио или видеоурока [7].

Необходимость в таком методе обучения обусловлена множеством различных факторов, среди которых можно назвать потребность в интерактивном взаимодействии учеников и учителей, работу с часто болеющими детьми, с обучающимися во время карантина (стоит уделить особое внимание эпидемиологической обстановке, существующей последние несколько лет), с одаренными и высокомотивированными детьми. Так же сюда можно отнести участие в дистанционных олимпиадах по предметам, конкурсах, проектах, подготовку к экзаменам.

К негативным моментам в дистанционном обучении стоит отнести обнаружение некоторых сложностей при первой ступени общего среднего образования, где невозможно организовать дистанционное обучение участия педагогов и законных представителей. Так же стоит заметить, что ограничение в социальных контактах при онлайн-обучении не развивает навыки коммуникации, что может иметь негативное воздействие на личность при дальнейшем развитии.

Следующим минусом является отсутствие возможности приобретения учащимися определенных практических навыков. Преподавание ряда предметов крайне затруднительно без практических занятий под руководством педагога, недопустимо в домашних условиях провести опыты с препаратами, оборудованием и наглядным материалом без наблюдения и контроля [4, с. 220–225].

Для взаимодействия могут использоваться социальные сети, мессенджеры, мобильные приложения. Самыми популярным являются Viber, WhatsApp, ВКонтакте, Facebook. Данные ресурсы могут быть использованы как прямое средство взаимодействия учителя как с одним обучающимся, так и с большой группой. Эффективно используются педагогами сервисы Web 2.0, как средства создания интерактивного контента, персонального интернет-ресурса педагога, хранения различного типа файлов. Среди педагогов белорусских школ наиболее востребованы Schools.by и Google Класс, для проведения конференций было протестировано и успешно применено приложение Zoom.

Стоит взять во внимание гипертекстовые среды, где преподаватель может разместить учебные материалы, реализующие обучающий характер или же контролировать уровень усвоения учебного материала через систему тестов и контрольных вопросов. К преимуществам гипертекста на содержательном уровне для задач обучения я бы отнесла то, что он позволяет создавать открытые информационные системы за счет относительно естественного соединения информационных блоков и неограниченной детализации в зависимости от прагматической направленности обучения, а также своевременного пополнения источников, лежащих в основе учебных материалов [6].

К сожалению, среди некоторых педагогов и учащихся наблюдается недостаточная техническая грамотность, также некоторые из них сталкиваются с недостаточностью технических средств.

Педагогу следует внимательно относиться к возрасту обучающихся и учитывать их психологические особенности. Каждый возрастной этап имеет свои особенности и свой ведущий вид деятельности. Особенности отношения к освоению иностранного языка схожи в разных возрастных категориях, однако каждая из них имеет свои нюансы, определить и урегулировать которые призваны психология и педагогика.

Следует принять во внимание, что психические познавательные процессы прогрессируют, учащиеся развивают абстрактное мышление, проявляют интерес к моральным, философским, религиозным темам, что сопутствует развитию систематизированного мышления. Хотя учебная деятельность занимает подавляющую часть их времени, она начинает носить тяготящий для них характер, содержательные мотивы обучения кажутся подростковому сознанию недостаточно сформированными, поскольку основным аспектом выступает процесс социализации.

Учащиеся среднего школьного возраста имеют ряд своих особенностей. В данный период проходит процесс полового созревания, что ведет к изменениям в организме и психике подростка. Следует принять во внимание, что психические познавательные процессы прогрессируют, учащиеся развивают абстрактное мышление, проявляют интерес к моральным, философским, религиозным темам, что сопутствует развитию дедуктивного мышления. Хотя учебная деятельность занимает подавляющую часть их времени, она начинает носить тяготящий характер, содержательные мотивы обучения кажутся недостаточно сформированными.

У подростка происходит формирование мировоззрения и моральных установок, что играет одну из ведущих ролей при формировании навыков общения в межкультурной коммуникации. К сожалению, дистанционное обучение может восприниматься им как облегченная форма обучения и учащиеся нередко пренебрегают онлайн занятиями, готовясь к ним довольно посредственно. Педагогу необходимо придать процессу обучения проблемно-эвристический характер, заинтересовать обучаемого и активно использовать методы мотивации.

Если мы рассматриваем учащихся высших учебных заведений, то обратим внимание, что, преимущественно, это самостоятельная, ответственная и самоуправляемая личность с большим жизненным опытом. Студенты могут быстро приобрести навык самоконтроля, самообучения и самооценки в интересах повышения эффективности деятельности. Данная возрастная категория имеет высокую мотивацию к обучению и стремится практически применить полученные знания, выдвигая к ним высокие требования подготовки.

С увеличением возраста обучающихся идет поэтапное возрастание непосредственного запоминания, которое идет быстрее, чем запоминание опосредованное. Взрослый учащийся является активным участником учебного взаимодействия и часто имеет возможность заниматься самостоятельно организацией собственной деятельности. Деятельность имеет специфическую коммуникативную и познавательную направленность.

Для учащихся младшей, средней и старшей школы необходимо непосредственное участие преподавателя, увеличивающего сложность заданий, используя, например, проектный метод обучения или игровой составляющей для поддержания мотивации.

Учащиеся же высших учебных заведений более эмоционально и психологически развиты, поскольку процесс социализации и получения устойчивых связей ими зачастую пройден. Они более внимательны в подготовке к учебному занятию, дисциплинированы и, в отличие от подростков, реже требуют присутствия контролирующего субъекта [5, с. 59–64].

Шон Майкл Моррис является экспертом по критической цифровой педагогике, занимается изучением всех аспектов в области онлайн-образования в Денвере, штат Колорадо. В 2015 году он организовал сообщество педагогов, которое призвано помочь учителям со всего мира осознать изменения и оптимально использовать в своей работе все, что имеет отношение к онлайн-обучению, от образовательного дизайна до поведенческой психологии.

Моррис считает недостаточным простое размещение материала в сети интернет, а непременное участие педагога в общении с учеником или студентом. Как было упомянуто ранее, ученикам необходим эффект присутствия, и особенно в начальной школе, где без тесного контакта с наставником обучение невозможно. До пандемии чувство общности людям давали единые пространства, но с переходом в онлайн они лишились социализации, а взаимоотношения между учителем и аудиторией сильно изменились [1, с. 109–117].

По моему мнению, как уже много раз было упомянуто, данная форма работы должна обязательно чередоваться с очным контактом педагога и учащегося, дабы учащиеся не утратили навыки живой коммуникации со сверстниками и старшим поколением, регулярно получали практические умения и навыки.

Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод, что дистанционное обучение исключительно перспективно и может предложить ряд преимуществ для качественного обучения в школе или высшем учебном заведении, однако нельзя сказать, что оно в полной мере заменяет традиционные формы обучения и способно полностью исключить их в будущем.

Список использованных источников

1. Eduneo.ru – URL: https://www.eduneo.ru/novyj-vzglyad-na-distancionnoe-obuchenie-kak-rabotaet-kriticheskaya-cifrovaya-pedagogika (дата обращения 02.12.2021).

2. Беленкова, И. В. Дистанционные образовательные технологии в школе и вузе / И. В. Беленкова. – Текст : непосредственный // Новые образовательные технологии в вузе: материалы XII международной научно-методической конференции, Екатеринбург, 27–30 апреля 2015 г. ; Уральский федеральный университет – Екатеринбург, 2015. – С. 71–76.

3. Бим-Бад, Б. М. Дистанционное обучение / Б. М. Бим-Бад. – Текст : непосредственный // Педагогический энциклопедический словарь. – Москва, 2002. – С. 73.

4. Горовенко, Л. А. Организация дистанционного обучения с использованием интернет-технологий / Л. А. Горовенко, Г. А. Алексанян. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского гос. ун-та, Ест.-мат. и тех. науки. – 2018. – № 4. – С. 220–225.

5. Конколь, М. М. Психология и ее роль в изучении иностранных языков / М. М. Конколь. – Текст : непосредственный // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: познание. – 2018. – №3. – С. 59–64.

6. Шадрина, В. Н. Преимущества гипертекста для познавательной деятельности / В. Н. Шадрина, Е. А. Склярова. – Текст : непосредственный // Наука Искусство Культура. – 2014. – № 4. – С. 109–117.

7. Япедагог.рф – URL: https://япедагог.рф/применение-дистанционных-образовате/ (дата обращения 01.12.2021).

К содержанию

УДК 159.973
ББК 88.726

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

МОРОЗОВА АЛЕКСАНДРА СЕРГЕЕВНА
аспирант кафедры олигофренопедагогики,
Российский государственный педагогический университет
имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
night775@gmail.com

АННОТАЦИЯ: проблема развития, образования и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР) стоит сегодня не менее остро, чем в предыдущие десятилетия. Если у нормально развивающихся детей к концу дошкольного периода формируется устойчивая система эмоциональных отношений, то у дошкольников с ЗПР наблюдается отставание в развитии эмоционально-личностной сферы. В задачи нашего исследования входило углубленное изучение детей с целью выявления у них особенностей эмоционально-личностного развития для дальнейшей разработки комплексной системы его коррекции у дошкольников с ЗПР.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоционально-личностная сфера, дошкольники, задержка психического развития, психологическая коррекция, эмоциональная регуляция

SPECIFIC FEATURES OF THE EMOTIONAL AND PERSONAL SPHERE OF SINIOR PRESCHOOLERS WITH DEVELOPMENTAL DELAY

MOROZOVA ALEKSANDRA SERGEEVNA
postgraduate student of the Department of Oligophrenopedagogy,
Hertzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia

ABSTRACT: the problem of development, education and upbringing of children with intellectual delay (ID) is no less acute today than in previous decades. If a stable system of emotional relations is formed in normally developing children by the end of the preschool period, then in preschoolers with ID there is a lag in the development of the emotional and personal sphere. The objectives of our study included an in-depth study of children to identify the features of their

emotional and personal development for the further development of a comprehensive system for its correction in preschoolers with ID.

KEY WORDS: emotional and personal sphere, preschoolers, intellectual delay, psychological correction, emotional regulation

Проблема развития и воспитания детей с ЗПР по-прежнему не теряет своей актуальности для специальной психологии и педагогики, поскольку у значительного количества детей школьного возраста (15–16 %) отмечается сегодня отставание в психическом развитии. При этом известно, что чем раньше выявляется отклонение в развитии детей, тем продуктивнее можно проводить систематическую и адресную психологическую коррекцию, направленную на преодоление выявленных нарушений. Итогом этого должна стать более полная и всесторонняя социализация и личностное становление детей на последующих этапах онтогенеза.

Базис личностного развития ребенка активно формируется уже в дошкольном возрасте. Личность может определяться как «особое сверхчувственное качество», формирующееся при жизни ребенка, как система отношений, общественных по своей природе и обращенных к предметному миру, к другим людям и к себе [25]. Формирование личности ребенка происходит в результате ее активного взаимодействия с окружающим миром, в процессе получения социального опыта, овладения общественными нормами и правилами поведения, общения, в результате коллективных и межличностных отношений, в совместной деятельности с окружающими, в том числе и с членами семьи.

Общение со взрослым является ведущим фактором развития ребенка в первые семь лет его жизни и, в том числе, становления его самосознания и личности. В ходе общения у ребенка складываются образ другого человека и образ самого себя, которые выступают как сложные аффективно-когнитивные образования, отражающие онтогенез самопознания и самооценки ребенка. В образе себя у ребенка отражается весь опыт индивидуальной деятельности и его коммуникативный опыт, которые в совокупности определяют содержание психического облика ребенка и целостной системы его отношений к миру, т. е. его личности [1; 8].

Известна роль эмоций и чувств в личностном развитии человека (П. К. Анохин [2], В. К. Вилюнас [5], К. Е. Изард [9], Я. Рейковский [20], С. Л. Рубинштейн [21], П. В. Симонов [11] и др.). Онтогенетически последовательное формирование эмоциональной сферы является одним из важнейших условий становления личности ребенка, обеспечивает адаптацию ребенка к окружающей среде (Е. Р. Баенская [3; 13], О. С. Никольская [13; 18], В. В. Лебединский [13]). Эмоции – это одна из форм отражения в сознании человека реального мира. Средствами эмоций ребенок выражает свое отношение к окружающему, а затем учится воспринимать отношение окружающих, различать модальность этого отношения и проникать в смысл происходящего.

В учении о высших психических функциях, составляющем ядро культурно-исторической концепции, Л. С. Выготским было показано, что суть психического развития заключается в изменении межфункциональных связей и от-

ношений между отдельными процессами и свойствами психики, в том числе между интеллектуальной и эмоциональной сферами ребенка. Однако это единство проявляется как динамическая, а не стабильная связь аффекта с интеллектом. Он писал: «Все дело в том, что мышление и аффект представляют части единого целого человеческого сознания» [6]. Единство аффекта и интеллекта, по мнению Л. С. Выготского, считается характерным для высших, специфичных человеческих эмоций, и обнаруживается, во-первых, во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики друг на друга на всех ступенях психического развития и, во-вторых, в том, что эта связь является динамической, меняющейся, причем всякой ступени в развитии мышления соответствует своя ступень в развитии аффекта.

Дети воспринимают мир, прежде всего, через призму эмоций, база которых закладывается с первых месяцев жизни ребенка и укрепляется в дошкольный период. Если у нормально развивающихся детей к концу дошкольного периода формируется устойчивая система эмоциональных отношений (В. Н. Мясищев [17], П. М. Якобсон [16] и др.), появляется эмоциональная децентрация – способность к сопереживанию другому человеку (Г. М. Бреслав [4] и др.), совершенствуется способность к распознаванию эмоций (А. М. Щетинина [24], Е. М. Листик [14] и др.), усложняются речевые характеристики переживаний (Н. В. Соловьева [12]), начинает функционировать механизм эмоционального предвосхищения как способность прогнозировать чувства окружающих при ожидаемых событиях (А. В. Запорожец [19], Е. И. Изотова [10], Е. В. Никифорова [12] и др.), а также формируется способность регулировать эмоциональные проявления (А. В. Запорожец [19], М. В. Иванова [12] и др.), то у дошкольников с ЗПР наблюдается отставание в развитии эмоционально-личностной сферы. Это проявляется в трудностях распознавания и адекватного выражения эмоций, в эмоциональной неустойчивости, лабильности, легкой смене настроения и контрастных проявлениях эмоций. Дети могут проявлять доброжелательность по отношению к другим, а потом вдруг становиться злыми и агрессивными. При этом агрессию они направляют не на действие личности, а на саму личность.

Психологические особенности детей с задержанным темпом психического развития описывались У. В. Ульенковой, Е. С. Слепович, Т. З. Стерниной и др. [22] Многие авторы (Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Е. М. Самодумская, У. В. Ульенкова и др. [22]) отмечают недостаточность развития эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития, ее незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения, нестойкости, нестабильности эмоциональных реакций и, в конечном результате, в нереализованности возрастного потенциала в формировании эмоциональной регуляции поведения. По данным исследований В. И. Лубовского [14], Н. Селютиной [22], для детей с ЗПР характерна слабая дифференцированность эмоциональных состояний нейтрального спектра, при этом ими лучше опознаются эмоциональные состояния выраженной интенсивности (радость, гнев, грусть). Детям с ЗПР присущ более низкий уровень эмоциональной децентрации, чаще

всего они интерпретируют события, опираясь на малозначимые детали ситуации.

По завершении дошкольного периода дети с ЗПР поступают в школу, где им предъявляются новые, более сложные требования. В силу незрелости эмоционально-личностной сферы у детей возникают проблемы в обучении в школе, страдает их поведение и успеваемость, что может привести к понижению самооценки и негативным установкам по отношению к обучению. За этим следует школьная дезадаптация и нежелание ребенка идти в школу. Поэтому так важно начинать коррекционную работу с детьми уже в период дошкольного детства.

Ситуация развития современных детей несет большое количество рисков в отношении их эмоционально-личностного развития. Во-первых, ребенок часто помимо его воли приобщается к новостным программам средств массовой информации, в которых доминируют темы жестокости и насилия. Во-вторых, с появлением в нашей жизни гаджетов, электронных приборов и Интернета, у детей часто появляются новые лучшие «друзья», заменяющие живое общение с близкими и сверстниками. Следствием этого становится невнимательность и нечувствительность дошкольников к окружающим людям, они плохо контролируют свои эмоции, не могут их часто адекватно выразить, демонстрируют агрессивное поведение, в ряде случаев усвоенное на основе подражания. Слабая способность к дифференциации эмоций обусловливает частичное или полное непонимание жизненных ситуаций детьми, непонимание ребенком себя и окружающих, а в запущенных случаях – истерики, невротические реакции и агрессивное поведение. В еще большей степени это становится характерным для детей, чье развитие изначально проходило в неблагоприятных условиях, связанных с органическим поражением центральной нервной системы. Можно предположить, что эмоционально-личностное развитие сегодняшних дошкольников с ЗПР окрашено еще большим спектром специфических наслоений и отклонений, которые требуют глубокого изучения.

В задачи нашего исследования входило более подробное рассмотрение особенностей эмоционально-личностной сферы дошкольников с задержанным вариантом дизонтогенеза с целью дальнейшего определения эффективных методов психокоррекции, способствующих ее гармонизации. Экспериментальное исследование было проведено на безе общеобразовательных и коррекционных детских садов, таких как ГБОДОУ № 87 и ГБОДОУ № 71 Центрального района Санкт-Петербург, ГБОДОУ № 58 и ГБОДОУ № 43 комбинированного вида Центрального района Санкт-Петербурга, ГБОДОУ № 97 компенсирующего вида Фрунзенского района Санкт-Петербург.

Всего в констатирующем эксперименте приняли участие 99 дошкольников от 5 до 7 лет, из них экспериментальную группу составили 33 дошкольника с ЗПР (ЭГ); контрольную группу – 33 дошкольника с нормативным развитием (КГ1) и 33 дошкольника с умственной отсталостью (КГ2). Диагностическая карта исследования включала в себя два блока методик, направленных на изучение эмоционально-личностной и познавательной сфер. Параметрами изучения эмоционально-личностной сферы (первый этап эксперимента) были избра-

ны следующие: понимание эмоциональных состояний других людей, понимание своих эмоций, самооценка, уровень тревожности, страхи, уровень агрессивности, уровень развития коммуникативных способностей.

Способность к пониманию эмоциональных состояний других людей, пониманию своих эмоций изучалась нами с помощью методик «Диагностика способностей дошкольников к распознаванию эмоциональных состояний» (Л. Ф. Фатихова и А. А. Харисова) и «Эмоциональная пиктограмма» (Е. И. Изотова). Методика «Диагностика способностей дошкольников к распознаванию эмоциональных состояний» содержала два задания. В первом дошкольникам предъявлялось 6 портретных картинок с изображением определенного эмоционального состояния (радость, злость, грусть, страх, удивление, спокойствие) и предлагалась следующая инструкция: «Сейчас я буду тебе показывать картинки, а ты назовешь, какое настроение у мальчика (девочки), нарисованного (ой) на картинке, какие чувства он (она) испытывает».

Во втором задании данной методики дошкольникам предъявлялись 12 сюжетных картинок и зачитывался рассказ, например, «Мама с Мишей пошли в садик. Вдруг Миша остановился, начал капризничать, плакать и говорить, что не пойдет в садик. А мама очень опаздывает на работу. Посмотри на маму. Скажи, что она чувствует. Какое у нее настроение? Какая картинка ей подходит?». Ребенку необходимо было соотнести сюжетную картинку с портретом и назвать эмоцию, которую испытывает персонаж.

Наибольшие трудности при выполнении первого задания у нормально развивающихся дошкольников и детей с ЗПР вызывали эмоции «страх», «удивление» и «спокойствие». Если первые две эмоции дети путали (выражение лица персонажа казалось им схожим), то идентифицировать эмоцию «спокойствие» оказалось сложнее всего. Лишь несколько детей определяли эту эмоцию как «спокойное» и «спокойствие».

Нормально развивающиеся дошкольники обычно называли ее как «думочное», «задумчивость», «думает» «отличное», «замышляет», «серьезное», «нормальное», «обычное», «не знаю», «просто хорошее настроение», «надут», «обидное», «хитрое», «просто смотрит», «разное», иногда путали ее с другими эмоциями. Дошкольники с ЗПР обычно называли эмоцию «спокойствие» как «молчать», «молчание», «нормальное», «задумался», «сонный», «доброе», «отличное», «не знаю», «что-то увидел», «задумался», «замолчала», «успокоиться», «чуть-чуть улыбнулся», «интересно в саду» или также, как нормально развивающиеся дети, путали с другими известными им эмоциями. У дошкольников с умственной отсталостью (УО) трудности возникали в словесном определении всех шести эмоций. Чаще всего «радость», «грусть» и «злость» они обозначали как «хорошее» или «плохое» настроение. Тем детям, у кого наибольшую сложность вызывала вербализация эмоций, мы предлагали обозначать их с помощью экспрессивно-мимических средств. В результате только некоторые эмоции частью детей передавались адекватно, в большинстве случаев демонстрируемые дошкольниками с УО экспрессивно-мимические комплексы мало отличались один от другого. Интересно, что эмоции «страх» или «удивление» дети чаще всего обозначали с помощью звуков («оооо» или «уууу»). Двое детей

назвали эмоцию «спокойствие» как «молчание», «хорошее», «спать» и лишь один ребенок назвал «спокойствие».

При выполнении второго задания у дошкольников возникали все те же проблемы с идентификацией эмоций, что и на первом этапе. Нормально развивающиеся дошкольники и дети с ЗПР иногда путали эмоции «злость» и «грусть» на сюжетных картинках, а эмоция «спокойствие» иногда превращалась в «радость». Детям с ЗПР было сложно определить эмоцию «спокойствие» на сюжетных картинках, они также часто путали «страх» с «удивлением». Трудности детей с ЗПР касались и точного называния эмоций, хотя они и пытались их интерпретировать, например, «радость» – «хорошее», «доброе», «улыбка», «веселое»; «страх» – «испуг», «пугает», «напугался», «злость» – «сердитое», «плохое», «не хорошее»; «грусть» – «нет настроения», «плачущее», «расстроилась».

Дошкольники с УО затруднялись давать полноценные словесные ответы, предпочитая показывать на портретные картинки с проявлениями эмоций. Их краткое описание эмоций на сюжетных картинках расходились со значением выбранных эталонных портретных изображений.

В методике «Эмоциональная пиктограмма» детям предлагалось 10 слов-понятий, обозначающих различные эмоциональные состояния (радость, страх, грусть, стыд, злость, обида, удивление, любовь, зависть и ревность). На каждое произнесенное психологом слово детям требовалось что-то нарисовать (оставить себе подсказку). Ребенку было необходимо запомнить все слова, которые были названы. В процессе рисования у детей уточняли, что именно они рисуют. К рисункам возвращались через 15–20 минут после окончания выполнения задания и просили воспроизвести по рисункам слова, произнесенные взрослым.

Важно отметить, что после проведения методики с частью группы нормально развивающихся детей было принято решение исключить эмоцию «ревность», которая вызывала у детей большие трудности в понимании и графическом обозначении. Стоит также отметить, что во всех группах детей (норма, ЗПР и УО) возникали трудности в изображении таких эмоций, как «зависть», «стыд» и «обида». Несмотря на то, что большинство нормально развивающихся дошкольников успешно изображали эмоции с помощью графических средств, используя при кодировании их экспрессивный эталон (пиктограмму мимических и/или пантомимических признаков), у них возникали сложности при воспроизведении названной взрослым эмоции.

Дошкольники с ЗПР испытывали самые большие трудности в графическом обозначении эмоций «обида» и «стыд». Также были дети, которым было сложно на этапе воспроизведения отличить среди собственных вариантов изображений эмоции «грусть», «стыд» и «обида», так как при рисовании их «смайлики»-обозначения были очень похожи друг на друга. Некоторые дети затруднялись рисовать эмоции, им требовались подсказки и примеры (чаще всего словесное определение дифференциальных признаков эмоций или примеры в виде рисунка).

У детей с УО возникало больше всего проблем при выполнении этого задания: они не знали, как им изобразить эмоцию, дошкольникам требовалась по-

стоянная помощь в виде подсказок и примеров. Сложности возникали с большинством эмоций («страх», «удивление», «стыд», «обида», «любовь», «зависть»). Были дети, использовавшие в изображении эмоций экспрессивные эталоны, но большая часть детей изображали линии, кружочки или просто копировали цифры, которыми были обозначены номера задаваемых для изображения эмоций. Дети чаще всего не до конца понимали задание или при воспроизведении не всегда ассоциировали рисунок с названной эмоцией.

Изучение самооценки проходило с помощью методик «Лесенка» (В. Шур) и «Какой я?» (О. С. Богданова) (тест самооценки дошкольника). Задание в методике «Лесенка» легко понималось детьми, они быстро с ним справлялись. Большинство детей всех трех групп выбирали первую ступеньку, которая говорила о завышенной самооценке, также встречались дети, выбирающие вторую и третью ступеньку (адекватная самооценка). Те, что выбирали другие ступеньки, чаще всего аргументировали свой выбор, повторяя слова взрослых, то есть дети не всегда оценивали себя самостоятельно, а на основе того, что о них и их поведении говорят взрослые.

Если среди детей с ЗПР выбор чаще падал на первую ступень лесенки, они с радостью говорили, что они хорошие, то среди УО детей очень многие дети вовсе не понимали задание, чаще наугад выбирали ступеньки. Им приходилось задавать наводящие вопросы, уточнять их ответы. Среди детей с ЗПР встречались дошкольники, которые после уточнения или наводящего вопроса меняли свой ответ.

В методике «Какой я?» детям предлагалось оценить себя по 10 качествам (хороший, добрый, умный, аккуратный, послушный, внимательный, вежливый, умелый, трудолюбивый и честный). Если у нормально развивающихся детей возникали лишь небольшие трудности в оценивании себя (иногда требовалось уточнять у детей понимание тех или иных слов), то детям с ЗПР и УО многие слова не были понятны, например, «умелый», «трудолюбивый», «аккуратный», «вежливый». В ряде случаев понимание слов было достаточно конкретным, узким, чаще ошибочным, дети могли соскальзывать на побочные ассоциации и сообщать что-то о себе.

Изучение уровня тревожности и страхов осуществлялось с помощью теста тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен), методик «Паровозик» (С. В. Велиева) и «Страхи в домиках» (А. И. Захаров и М. А. Панфилова). Методика «Выбери нужное лицо» оказалось доступной и интересной для всех групп дошкольников, их внимание привлекали картинки (для мальчиков и девочек предъявлялись разные наборы, состоящие из 14 картинок-ситуаций, детям нужно было выбрать лицо для персонажа картинки – «грустное» или «радостное»).

У нормально развивающихся детей и дошкольников с ЗПР выбор лица для героя картинки чаще всего зависел от семейной ситуации развития, личного опыта детей, внутрисемейных отношений в их семьях. Что касалось дошкольников с УО, то их выбор чаще был случайным. Объяснить выбор лица дети не могли, ситуация, изображенная на картинке, не всегда была для них понятной.

Результаты методики «Страхи в домиках» свидетельствуют, что среди нормально развивающихся детей наибольшее количество страхов было выявлено у 11 человек, у 7 человек – не больше 13 страхов из 22 и у 11 дошкольников – не более 7 страхов. Также стоит отметить, что у четверых вообще отсутствовали страхи чего-либо из списка, предлагаемого методикой. Среди детей с ЗПР у 8 человек было выявлено наибольшее количество страхов, у 10 человек – в среднем не больше 13 страхов, у 11 детей – наименьшее количество страхов, а также оказалось, что пятеро дошкольников ничего не боятся. Среди УО детей наибольшее количество страхов было выявлено у 16 человек. Это может быть связано с повышенной тревожностью, а также с тем, что дети не до конца понимали вопросы задания. Четверо имеют среднее количество страхов, у 5 детей – наименьшее количество страхов и 8 не смогли выполнить задание в силу его непонимания.

Методика «Паровозик» оказалась доступна большему количеству детей из разных групп (норма, ЗПР и УО). В одних случаях дети осознанно выбирали понравившиеся цвета вагончиков и могли объяснить, чего не хватает поезду, в других случаях – дети просто выкладывали цветные вагончики на рисунок поезда. Среди нормально развивающихся детей большая часть (19 человек) имеет позитивное психическое состояние, чуть меньше половины (11 человек) – негативное психическое состояние низкой степени (НПС нс) и 3 человека имеют негативное психическое состояние средней степени (НПС сс).

У дошкольников с ЗПР всего 12 человек имеют позитивное психическое состояние, 11 человек – негативное психическое состояние низкой степени (НПС нс), 9 человек – негативное психическое состояние средней степени (НПС сс) и 1 человек – негативное психическое состояние высокой степени (НПС вс).

Среди дошкольников с УО повышенный уровень тревожности имеют большее количество детей: 12 человек имеют негативное психическое состояние низкой степени (НПС нс), 7 человек – негативное психическое состояние средней степени (НПС сс), 1 человек – негативное психическое состояние высокой степени (НПС вс) и только 9 человек имеют позитивное психическое состояние. Четверо не выполнили задание по причине его недоступности для детей.

Уровень агрессивности и коммуникативные способности детей изучались нами с помощью графической методики «Кактус» (М. А. Панфилова), проективной методики «Несуществующее животное» (М. З. Друкаревич) и методики «Диагностика коммуникативных способностей ребенка» (С. Е. Гаврина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова, С. В. Щербинина), включающей два задания.

Большинство нормально развивающихся дошкольников во время обсуждения нарисованного ими кактуса отмечали, что он у них сильно колется и его нельзя потрогать. Чаще всего и в самом рисунке появлялись острые иголки, которые (по данным анализа беседы с ребенком) могли выступать как защитный механизм или как проявление скрытой агрессии по отношению к обидчикам. Чуть меньше половины детей, наоборот, говорили, что их кактус можно потрогать, он либо совсем не колется, либо чуть-чуть. В основном дошкольники

изображали домашние кактусы, чуть меньше половины детей говорили, что их кактусы дикие.

На рисунках дошкольников с ЗПР также отмечается большое количество кактусов, которые, по словам детей, нельзя потрогать, так как они сильно колются, лишь небольшая часть детей говорили, что их кактусы можно потрогать. Подавляющее большинство детей рисуют домашние кактусы, и лишь небольшая часть – дикие. В отличие от нормально развивающихся детей, дети с ЗПР чаще нуждаются в помощи и объяснении задания, они не всегда знают, как выглядит кактус и как его можно нарисовать.

У дошкольников с УО крайне редко встречались в рисунках изображения кактуса, лишь небольшое количество детей смогли изобразить нечто напоминающее кактус. Во время беседы мнение детей по поводу возможности потрогать кактус разделилось, одни утверждали, что их кактус колется, а другие – нет. Большинство испытуемых с УО не справились с этим заданием, одной из причин чего является отсутствие у дошкольников представления о кактусе.

Методика «Несуществующее животное» потребовала от детей еще больше времени и творчества. В большинстве случаев участники эксперимента (норма, ЗПР и УО) рисовали обычных, существующих животных, несмотря на то, что их просили нарисовать «несуществующее животное». Если нормально развивающиеся дошкольники пытались добавить новые элементы к существующим животным, то дети с ЗПР и особенно с УО сталкивались с большими трудностями при выполнении этого задания, поскольку не понимали, что от них требуется.

В рисунках нормально развивающихся дошкольников редко встречались элементы, свидетельствующие о повышенной агрессии, в беседе по рисунку также крайне редко свидетельствовали о скрытой или явной агрессии. При этом в рисунках можно было отметить элементы, говорящие о наличии неуверенности, небольшой тревожности, в изображениях некоторых детей встречались элементы скрытой защитной агрессии.

Дошкольниками с ЗПР чаще на рисунках изображались человекоподобные существа или домашние животные. Среди них было несколько детей, которые заявили, что их животные питаются «людьми», «кровью», «врагами» и т. д. У дошкольников с УО крайне редко встречались изображения животных, чаще всего это были линии различной конфигурации. У большинства детей с интеллектуальной недостаточностью изображения животных были схематичными, без дополнительных деталей. Дети часто пользовались стирательной резинкой.

При выполнении методики «Диагностика коммуникативных способностей ребенка» дошкольникам предлагались две серии картинок, в первой серии было представлено три картинки с различными ситуациями взаимодействия детей со взрослым. Детям нужно было сделать выбор между двумя вариантами выражения лица. Во второй серии предлагалось шесть картинок с различными ситуациями, где участвовали мальчик и девочка. Детям нужно было выбрать один из двух вариантов лица детей, а также объяснить свой выбор и описать картинки.

Большая часть (18 человек) нормально развивающихся дошкольников демонстрировали высокий уровень понимания задач, предъявляемых взрослыми. Среди дошкольников с ЗПР высокий уровень имели около половины детей (15 человек). Среди дошкольников с УО высокий уровень имели лишь несколько человек (4 человека). Все дети, обнаружившие высокий уровень понимания задачи, распознавали различные ситуации взаимодействия, вычленяли задачи и требования, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях, и правильно определяли свое поведение в соответствии с ними.

Чуть меньше половины нормально развивающихся дошкольников (12 человек) и детей с ЗПР (12 человек) имеют средний уровень понимания задач. И только 9 детей с УО смогли показать средний уровень понимания задач, предъявляемых взрослыми. Дети, обнаружившие средний уровень понимания задачи, смогли распознать не все ситуации взаимодействия и, соответственно, определить задачи, предъявляемые взрослыми. Представленное детьми решение задач не всегда соответствует правилам, заложенным в ситуации.

Лишь несколько нормально развивающихся дошкольников (3 человека) и детей с ЗПР (6 человек) показали низкий уровень, при котором дети почти не распознают ситуации взаимодействия и не вычленяют задачи, предъявляемые взрослыми. Среди УО дошкольников таких детей было больше (9 человек). Дети, отнесенные к этому уровню, как правило, испытывают серьезные затруднения при взаимодействии и общении с другими людьми. Также стоит отметить, что среди УО испытуемых оказалось 11 дошкольников, которые вовсе не смогли справиться с заданием.

Второе задание данной методики, выявляющее понимание эмоциональных состояний сверстников и способность к ориентации на него в процессе общения, было выполнено нормально развивающимися дошкольниками на более высоком уровне по сравнению с предыдущим заданием, касающимся понимания задач, предъявляемых взрослыми: 22 ребенка обнаружили высокий уровень. То же можно отметить в отношении дошкольников с ЗПР: 18 человек имеют высокий уровень понимания эмоциональных состояний сверстников. Среди УО дошкольников высокий результат показали лишь пятеро детей.

Средний уровень понимания эмоциональных состояний оказался у 11 нормально развивающихся дошкольников, у 13 детей с ЗПР и у 16 испытуемых с УО. Эти дети не всегда различают эмоциональное состояние сверстников, что может приводить к трудностям в общении. Что касается низкого уровня, что среди нормально развивающихся дошкольников он определился у троих детей, среди детей с ЗПР – у двоих, а также у одного ребенка с УО. Такие дети испытывают серьезные затруднения в различении эмоционального состояния сверстника и, как правило, имеют существенные трудности в общении.

Таким образом, полученные результаты экспериментальной работы свидетельствуют об имеющихся проблемах в эмоционально-личностном развитии дошкольников разных групп (норма, ЗПР и УО).

Понимание эмоциональных проявлений других людей и своих эмоций, снижено не только у дошкольников с ЗПР и УО, но и у нормально развивающихся детей. Это проявляется в узости представлений детей о спектре эмоцио-

нальных реакций человека, что подтвердилось как при их восприятии и различении детьми, так и при воспроизведении, а также при назывании и актуализации по слову. Даже наиболее знакомые детям эмоции «радость», «грусть» и «злость» дошкольники с ЗПР и УО чаще обозначают как «хорошее» или «плохое» настроение.

У дошкольников всех трех групп преобладает завышенная самооценка. При этом более адекватно оценивают себя нормально развивающиеся дошкольники, выделяя свои сильные стороны и отмечая недостатки. На самооценку детей с интеллектуальной недостаточностью в большей мере оказывает влияние мнение эмоционально-значимых взрослых. Дошкольникам с ЗПР и УО трудно дать себе более дифференцированную оценку, поскольку им часто оказываются недоступны понятия, с помощью которых детям предлагают оценить себя.

Повышение уровня тревожности, а также большее количество страхов свойственно дошкольникам с ЗПР и УО, что может быть связанно с повышенной внушаемостью детей и недостаточным пониманием эмоциональных состояний как своих, так и других людей.

В рисунках «кактус» у нормально развивающихся детей и дошкольников с ЗПР часто встречаются острые иголки, которые можно рассматривать как защитный механизм или как проявление скрытой агрессии по отношению к обидчикам. Об этом же свидетельствуют ответы на вопросы беседы, проводимой с детьми после рисования. Дошкольники с ЗПР чаще своих нормально развивающихся сверстников отмечали, что их «кактус» нельзя потрогать, так как он сильно колется, в некоторых случаях дошкольники объясняли это тем, что они не желают, чтобы их трогали.

В рисунках «несуществующего животного» все группы детей в основном изображали существующих животных, лишь иногда нормально развивающиеся дети пытались добавить новые элементы к существующим животным, что говорит о недостатках воображения современных дошкольников. Однако, если в рисунках нормально развивающихся дошкольников редко встречались элементы, свидетельствующие о повышенной агрессии, то среди дошкольников с ЗПР были те, чьи животные питаются «людьми», «кровью», «врагами» и т. д. Это может говорить о невротической агрессии у детей (как ответной реакции на неблагоприятную внешнюю ситуацию развития). Дошкольники с УО крайне редко изображали животных, чаще всего это были линии различной конфигурации. Сами линии в рисунках некоторых детей выполнялись с сильным нажимом или в виде штриховки, что может свидетельствовать об эмоциональной напряженности, тревожности или импульсивности детей.

Выраженные проблемы в развитии коммуникативных способностей наблюдаются у дошкольников с ЗПР и, в особенности, у дошкольников с УО. Среди дошкольников с ЗПР высокий уровень понимания задач, предъявляемых взрослыми, обнаружили меньше половины детей. Речь детей не всегда четкая и внятная, дошкольникам требуются уточнения для полного понимания инструкции, а для детей с УО смысл предъявляемого задания часто остается вовсе не-

доступным. Нормально развивающиеся дошкольники проявили способность к пониманию эмоционального состояния сверстников и могли ориентироваться на него в условиях смоделированной ситуации общения. Среди детей с ЗПР только чуть больше половины испытуемых показали такую способность, другая половина детей испытывала выраженные трудности при различении эмоциональных проявлений участников ситуации, что позволяет предположить нарушения коммуникативной деятельности и поведения у этих дошкольников. Трудности УО дошкольников оказались еще более существенными, недоступность или трудности понимания эмоциональных состояний сверстников связана, прежде всего, с отсутствием у них интереса к другому и с крайней узостью представлений о спектре эмоциональных переживаний человека.

Все вышесказанное указывает на то, что если у нормально развивающихся детей выявленные недостатки эмоционально-личностной сферы незначительны и могут относительно легко компенсироваться в будущем за счет обучающих и воспитательных воздействий в условиях образовательной организации и семьи, то отклонения в эмоционально-личностном развитии детей с интеллектуальной недостаточностью (ЗПР и УО) более существенны, отягощены интеллектуальном дефектом различной степени выраженности и требуют специально организованной последовательной психолого-педагогической помощи и коррекции.

Список используемых источников

1. Авдеева, Н. Н. Особенности психической активности ребенка первого года жизни / Н. Н. Авдеева, С. Ю. Мещерякова. – Текст : непосредственный // Мозг и поведение младенца. – Москва : Издательство ИП АН, 1993. – С. 167–217.

2. Анохин, П. К. Эмоции / П. К. Анохин. – Текст : непосредственный // Большая медицинская энциклопедия. – Том 35. – Москва, 1964. – С. 339.

3. Баенская, Е. Р. Формирование эмоциональной регуляции в раннем онтогенезе / Е. Р. Баенская. – Текст : непосредственный // Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / под редакцией В. В. Лебединский [и др.]. – Москва : Издательство Московского государственного университета, 1990. – Глава 3. – С. 32–46.

4. Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г. М. Бреслав. – Москва : Просвещение, 2000. – 230 с. – Текст : непосредственный.

5. Вилюнас, В. К. Психология эмоций. Тексты / В. К. Вилюнас, Ю. Б. Гиппенрейтер / под редакцией В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва : Издательство Московского университета, 1984. – 288 с. – Текст : непосредственный.

6. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный // Собрание Сочинений : в 6 томах. – Москва, 1984. – Том 4. – 288 с.

7. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях / Л. С. Выготский. – Текст : непосредственный // Собрание Сочинений. – Москва : Педагогика, 1984. – Том 4. – 432 с.

8. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – С. 153–157. – Текст : непосредственный.

9. Изард, К. Е. Психология эмоций / К. Е. Изард. – Санкт-Петербург, 2007. – 464 с. – Текст : непосредственный.

10. Изотова, Е. И. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е. И. Изотова, Е. В. Никифорова. – Москва : Академия, 2004. – 288 с. – Текст : непосредственный.

11. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 752 с. – Текст : непосредственный.

12. Капитоненко, Н. В. Сравнительное исследование эмоциональной сферы старших дошкольников с нарушениями развития : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.10 / Наталья Владимировна Капитоненко ; Московский государственный психолого-педагогический университет. – Москва, 2009. – 28 с. – Текст : непосредственный.

13. Лебединский, В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва, 1990. – 197 с. – Текст : непосредственный.

14. Листик, Е. М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте : автореф. дисс. … канд. психол. наук : 19.00.13 / Елена Мариковна Листик ; Московский государственный университет. – Москва, 2003. – 24 с. – Текст : непосредственный.

15. Лубовский, В. И. Специальная психология / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.] ; под редакцией В. И. Лубовского. – 2-е издание, исправленное. – Москва : Академия, 2005. – 464 с. – Текст : непосредственный.

16. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2006. – 608 с. – Текст : непосредственный.

17. Мясищев, В. Н. Психология отношений: избранные психологические труды / В. Н. Мясищев ; редактор А. А. Бодалев. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 356 с. – Текст : непосредственный.

18. Никольская, О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма / О. С. Никольская. – Москва : Центр лечебной педагогики. – 2000. – Том 364. – Текст : непосредственный.

19. Подольский, А. И. Психология развития / под редакцией А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой. – Москва : ЧеРо. – 2005. – 524 с. – Текст : непосредственный.

20. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций / общая редакция О. В. Овчинниковой. – Москва : Прогресс, 1979. – 392 с. – Текст : непосредственный.

21. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с. – Текст : непосредственный.

22. Степанова, В. А. Проявления эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития в изобразительной деятельности : дис. … канд. психол. наук: 19.00.13 / Вера Анатольевна Степанова ; Институт дошкольного образования и семейного воспитания РАО. – Москва, 2004. – 140 с. – Текст : непосредственный.

23. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный педагогический университет, 1994. – 230 с. – Текст : непосредственный.

24. Щетинина, А. М. Восприятие и понимание детьми эмоционального состояния человека : автореф. дисс. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Альбина Михайловна Щетинина ; Ленинградский ордена трудового красного знамени государственный педагогический институт имени А. И. Герцена. – Ленинград, 1984. – 19 с. – Текст : непосредственный.

25. Ярошевский, М. Г. Краткий психологический словарь / под редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1985. – 431 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 376
ББК 74.5

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

НАГОВИЦЫНА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА
учитель-дефектолог,
Государственное казенное общеобразовательное учреждение
Удмуртской Республики «Школа № 23», г. Ижевск, Россия
olga-nagovicina@yandex.ru

КУТЯВИНА НИНА ВАСИЛЬЕВНА
директор,
Государственное казенное общеобразовательное учреждение
Удмуртской Республики «Школа № 23», г. Ижевск, Россия
mscou_23@mail.ru

АННОТАЦИЯ: в статье на основе анализа научно-методической литературы рассматриваются проявления несформированности функциональных блоков мозга, содержание диагностической и коррекционно-развивающей деятельности учителя-дефектолога с позиции нейропсихологического подхода. Обращается внимание на реализацию методов нейропсихологической коррекции с учетом несформированности функциональных блоков головного мозга у обучающихся с задержкой психического развития.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: задержка психического развития; нейропсихологический подход; нейропсихологическая диагностика и коррекция; учитель-дефектолог

NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH IN THE ACTIVITY OF A DEFECTOLOGIST TEACHER

NAGOVITSYNA OLGA VIKTOROVNA
teacher-defectologist,
State state educational institution of the Udmurt Republic «School No. 23»,
Izhevsk, Russia

KUTYAVINA NINA VASILYEVNA
director,
State State educational Institution of the Udmurt Republic «School No. 23»,
Izhevsk, Russia

ABSTRACT: based on the analysis of scientific and methodological literature, the article examines the manifestations of the unformed functional blocks of the brain, the content of diagnostic and correctional and developmental activities of a defectologist teacher from the standpoint of a neuropsychological approach. Attention is drawn to the implementation of neuropsychological correction methods taking into account the unformed functional blocks of the brain in students with mental retardation.

KEY WORDS: mental retardation; neuropsychological approach; neuropsychological diagnosis and correction; teacher-defectologist.

Конец XX и начало XXI вв. ознаменовались активным развитием нейронаук: нейромедицины, нейропсихологии, нейролингвистики и многих других. Появилось новое направление коррекционной педагогики – нейродефектология, которая изучает особенности функционирования мозга человека с ограниченными возможностями здоровья в процессе онтогенеза и преодоление недостатков развития. Это ранее не входило в область исследования традиционной дефектологической науки. Благодаря развитию нейропсихологии, дефектологи получили представления о мозговых механизмах, которые лежат в основе того или иного нарушения. Обращение к нейропсихологии сегодня – наиболее эффективный путь развития дефектологии. Этот подход предполагает, что причины нарушений должны быть объяснены с точки зрения мозговых механизмов, найдены нейронные «ключи» дефектологической диагностики и пути компенсаторных нейронных взаимодействий [2, с. 17]. Использование нейропсихологического подхода в деятельности учителя-дефектолога дает понимание истинных причин дизонтогенетического развития и выбора оптимальных путей коррекционного воздействия.

Нейропсихологический подход основывается на учении А. Р. Лурия о функциональных блоках мозга. Согласно этой модели, мозг может быть разделен на 3 блока:

а) энергетический;

б) прием, переработка и хранение информации;

в) программирование, регуляция и контроль за сознательной психической деятельностью (рис. 1) [3, с. 78].



Рис. 1. Функциональные блоки мозга по А. Р. Лурия

А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, А. В. Семенович доказали, что коррекционная работа по развитию познавательной деятельности может быть более эффективной, если нормализовать тонус коры головного мозга (первый функциональный блок). В случае, когда процессы в этом блоке нарушены, ребенок не способен заниматься длительное время определенным видом деятельности, быстро утомляется, снижается его работоспособность. К упражнениям, направленным на коррекцию первого функционального блока относятся:

- дыхательные упражнения;
- глазодвигательные упражнения;
- развитие проприоцептивных ощущений;
- развитие ловкости и равновесия;

– нормализация мышечного тонуса (нейройога, растяжки);
– ослабление мышечных спазмов;
– обучение релаксации.

Нарушение второго функционального блока влечет за собой отклонения в развитии познавательных процессов, а также моторных функций. Несформированность второго блока проявляется в недостаточной дифференцированности, координации движений, моторной неловкости, нарушении ориентации тела в пространстве. Коррекционные упражнения второго блока мозга направлены на:

– развитие высших психических функций;
– развитие пространственно-временных представлений;
– формирование одновременных и реципрокных взаимодействий;
– формирование паттернов двигательного акта;
– развитие умения воспроизводить ритм;
– развитие двигательной ловкости.

Несформированность третьего блока мозга, программирования и контроля, проявляется в нарушении эмоционально-поведенческой сферы ребенка. Это проявляется в инфантильности, недостаточности мотивационной сферы, нарушении планирования деятельности, слабости волевой регуляции, сниженном уровне самоконтроля и критичности [1, с. 32]. Коррекционные упражнения третьего блока направлены на:

– развитие произвольности внимания и памяти;
– усвоение правил и норм поведения;
– совершенствование коммуникативных навыков;
– формирование и развитие произвольной саморегуляции;
– преодоление стереотипности поведения [5, с. 9].

Обучение и развитие ребенка будет более успешно в том случае, когда сформирована психофизиологическая основа психической деятельности. Коррекционно-педагогическая работа должна быть направлена на развитие и коррекцию «западающих» звеньев функциональной структуры мозговой организации двигательных функций и психических процессов.

В структуру дефектологической диагностики необходимо включать нейропсихологические методы. Методики нейропсихологического обследования представлены в работах А. В. Семенович, Т. В. Ахутиной, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, А. Ю. Абрамовой, А. Е. Медведевой и других. Нейропсихологическое обследование позволяет выявить «сильные» и «слабые» стороны познавательных функций ребенка и дает возможность построить эффективную коррекционную работу с детьми с особенностями развития.

А. В. Семенович отмечает, что «нейропсихологическое обследование позволяет выявить «базисные патогенные факторы, а не актуальный уровень знаний и умений» [6, с. 40]. Нейродефектологическое обследование помимо исследования психических процессов с помощью набора специальных проб диагностирует еще и сформированность учебных навыков в соответствии с возрастными требованиями [4, с. 2]. Исходя из результатов нейродефектологиче-

ского обследования, учитель-дефектолог планирует индивидуальную коррекционно-развивающую работу.

В ГКОУ УР «Школа № 23» обучаются дети с задержкой психического развития. Характерными для всех обучающихся с ЗПР являются недостатки в формировании познавательной деятельности, замедленный темп или неравномерное становление высших психических функций, трудности произвольной саморегуляции. Зачастую у детей наблюдаются нарушения артикуляционной и мелкой моторики, зрительного и слухового гнозиса, пространственно-временной ориентировки, эмоционально-волевой сферы, снижение умственной работоспособности. Это свидетельствует о несформированности всех трех структурно-функциональных блоков мозга.

Система коррекционно-развивающего сопровождения обучающихся в ГКОУ УР «Школа № 23» включает в себя следующие направления: педагогическое, психологическое, логопедическое, дефектологическое, диагностическое, физкультурно-оздоровительное, профилактическое, информационное, социальное (рис. 2).

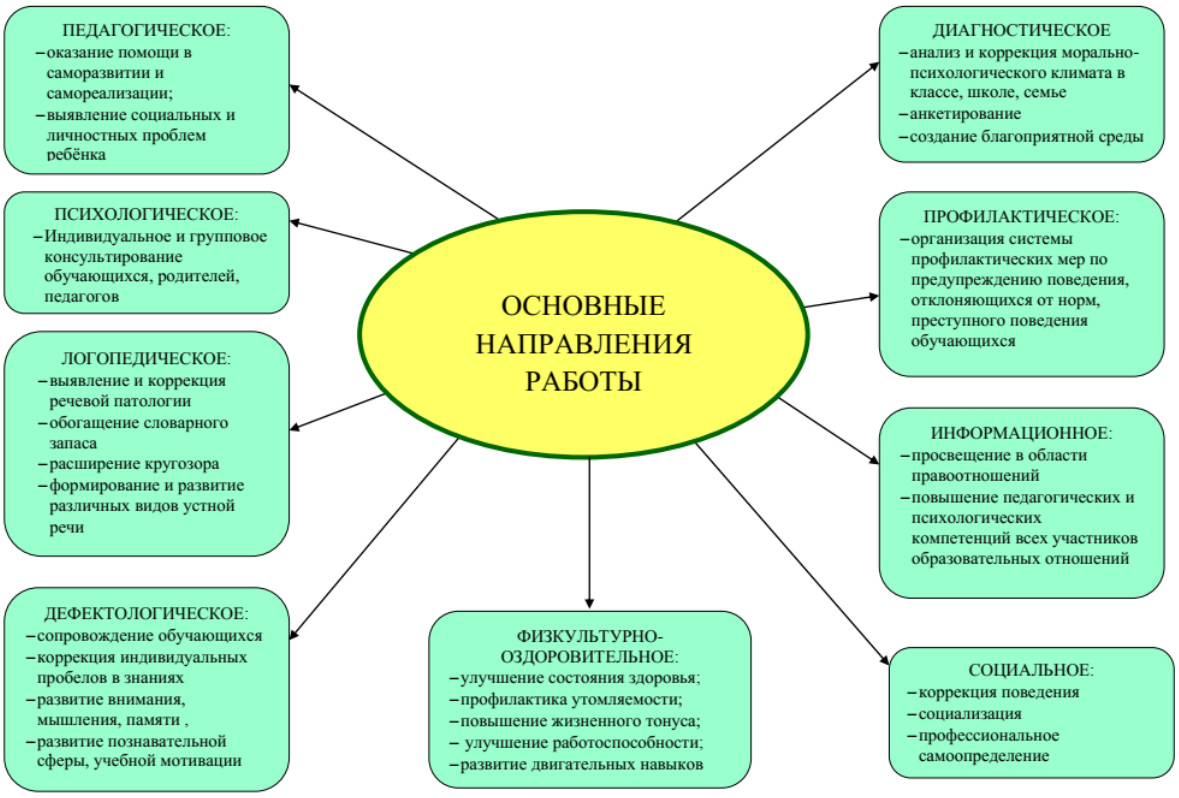


Рис. 2. Основные направления коррекционно-развивающей работы

В целях коррекции несформированности первого и второго функциональных блоков мозга в школе организована физкультурно-оздоровительная работа, направленная на улучшение состояния здоровья и физического самочувствия детей, профилактику утомляемости, повышение жизненного тонуса и умственной работоспособности, освоение двигательных умений и навыков. Основными формами реализации этой работы являются: уроки адаптивной физи-

ческой культуры и ритмики, динамические паузы на уроках, подвижные перемены, спортивный час в группе продленного дня, школьные физкультурно-оздоровительные мероприятия, работа спортивных кружков и секций.

В свою очередь учитель-дефектолог в структуру индивидуальных и групповых занятий включает следующие упражнения: дыхательная гимнастика, улучшает ритмическую работу организма. Контроль своего дыхания формирует умение контролировать себя и способствует развитию самоконтроля [7]; глазодвигательные упражнения, как способ активизации определенных участков мозга и расширение поля зрения. Эти упражнения улучшают межполушарное взаимодействие корковых и подкорковых структур головного мозга; перекрестные телесные движения (кинезиологические упражнения) являются основой формирования связей между правым и левым полушариями мозга. Межполушарное взаимодействие необходимо развивать для согласованности работы обоих полушарий мозга. В результате выполнения данных упражнений в головном мозге образуются новые нейронные связи, которые способствуют полноценному и разностороннему развитию ребенка. Эти навыки являются также базой для формирования пространственных представлений. На коррекционно-развивающих занятиях активно используем нейропсихологическую игру Е. А. Мухаматулиной, Н. Е. Михеевой «Попробуй повтори!»; упражнения для развития мелкой моторики стимулируют развитие речи и других психических функций – внимания, памяти, мышления. Движения пальцев рук тесно связаны с функционированием височных и лобных долей головного мозга, которые задействованы в развитии многих познавательных процессов; упражнения, направленные на развитее познавательной сферы (восприятия, внимания, памяти, мышления). В целях развития высших психических функций применяем методические пособия М. Рахмани и А. Ульяновой «Внимание! Нейропсихолог на связи», А. В. Сунцовой, С. В. Курдюковой «Изучаем пространство с нейропсихологом», «Развиваем память с нейропсихологом», «Учимся мыслить с нейропсихологом».

Телесные, моторные, дыхательные, глазодвигательные и кинезиологические упражнения направлены на коррекцию первого функционального блока мозга. Упражнения, задания, игры на развитие функций второго функционального блока мозга включает в себя общепринятые нейропсихологические и психолого-педагогические приемы и задания на развитие внимания, памяти, пространственных представлений и мыслительных операций. Каждое коррекционно-развивающее занятие включает в себя развитие двигательной сферы, познавательных процессов и способности регуляции действий.

Таким образом, использование нейропсихологического подхода в коррекционно-образовательной деятельности учителя-дефектолога позволяет определить слабые и сильные стороны функциональных мозговых механизмов. Исходя из результатов нейродефектологической диагностики, целью коррекционной работы будет являться не коррекция отдельных психических процессов, а последовательно выстроенная работа по формированию психофизиологической базы познавательной деятельности. Нейропсихологический подход дает возможность достичь значительных результатов в познавательном развитии

обучающихся и тем самым способствует более успешному освоению детьми программного материала.

Список использованных источников

1. Астапов, В. М. Коррекционная педагогика с основами нейро-и патопсихологии / В. М. Астапов. – Москва : ПЕР СЭ, 2006. – 176 с. – ISBN 5-98549-017-3. – Текст : непосредственный.
2. Визель, Т. Г. Дефектология и современность / Т. Г. Визель. – Текст: непосредственный. – Текст : непосредственный // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты : сборник материалов I Международной научной конференции, 23–24 апреля 2021 г. / под общей редакцией Т. Г. Визель. – Москва : Когито-Центр : Московский институт психоанализа, 2021. – 825 с. – ISBN 978-5-89353-624-9.
3. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика / Т. Г. Визель. – Москва : АСТ, 2021. – 544 с. – ISBN 978-5-17-122008-2. – Текст : непосредственный.
4. Медведева, А. Е. Материал для проведения комплексного нейродефектологического исследования младших классов (1–4 классы) / А. Е. Медведева. – Москва : Филинъ, 2018. – 90 с. – ISBN: 978-5-9216-2286-9. – Текст : непосредственный.
5. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / под редакцией Ж. М. Глозман. – Москва : Генезис, 2016. – 337 с. – ISBN 978-5-98563-388-7. – URL: https://ibooks.ru/bookshelf/362522/reading (дата обращения: 06.02.2022). – Текст : электронный.
6. Семенович, А. В. Программа коррекционной работы в школе: психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса. Нейропсихологическая диагностика, профилактика и коррекция в школе / А. В.Семенович. – Москва : Дрофа, 2015. – 110 с. – ISBN: 978-5-358-14570-2. – Текст : непосредственный.
7. Тютрюмова, Е. Использование информационных и компьютерных технологий в условиях инклюзивного образования / Е. Тютрюмова, Т. Помыткина.– URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2021/49/e3sconf_interagromash2021_12089/e3sconf_interagromash2021_12089.html (дата обращения 5.02.2022). – Текст : электронный.

К содержанию

УДК 374
ББК 74.1

К ПРОБЛЕМЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

РЯБОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА
доктор педагогических наук, профессор
кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
ryabovanv@bk.ru

АННОТАЦИЯ: автором рассматриваются вопросы проектирования педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации обучающихся. Раскрывается сущность дан-

ной деятельности как интегративной характеристики, представленной двумя компонентами: социально-бытовая деятельность и педагогическая деятельность. Охарактеризована структура проектируемой деятельности, содержательное наполнение которой раскрыто путем обоснования сущности понятия «социально-бытовая ориентация».

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: деятельность, педагогическая деятельность, социально-бытовая деятельность, социально-бытовая ориентация, педагогическая деятельность по социально-бытовой ориентации, обучающиеся

TO THE PROBLEM OF DESIGNING PEDAGOGICAL ACTIVITIES ON SOCIAL AND HOUSEHOLD ORIENTATION OF STUDENTS

RYABOVA NATALYA VLADIMIROVNA
doctor of pedagogical Sciences, Professor
the Department of special education and medical bases of speech
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

ABSTRACT: the authors consider the issues of designing pedagogical activities for the social orientation of students. The essence of this activity is revealed as an integrative characteristic, represented by two components: social and everyday activities and pedagogical activities. The structure of the projected activity is characterized, the content of which is revealed by substantiating the essence of the concept of «social orientation».

KEY WORDS: activity, pedagogical activity, social activity, social orientation, pedagogical activity in social orientation, students

Современное педагогическое образование особое внимание на всех уровнях уделяет проблеме проектирования. Проектированием занимаются уже дети дошкольного возраста, создавая свои первые проекты ознакомления с окружающим миром, школьники – представляя собственное видение инновационных явлений и процессов, студенты – разрабатывая идеи научных проектов. В нашем исследовании особое внимание удаляется педагогическому проектированию, в основе которого лежит разработка деталей деятельности педагогов и обучающихся.

Педагогическое проектирование имеет свою историю, началом которой можно считать изыскания А. С. Макаренко, рассматривающего воспитательный процесс как некое «педагогическое производство», в котором эффективно применяются «техники создания нового человека», например, «техника дисциплины», «техника самоуправления», «техника наказания» и др. А. С. Макаренко полагал, что воспитание не может быть стихийным процессом, н был сторонником проектирования в человеке всего лучшего, формирования сильной, богатой натуры. В развитии педагогического проектирования интересны работы В. А. Сухомлинского, который не использовал термин «проектирования», но рассматривал учебно-воспитательный процесс как высокотехнологичный, включающий такие компоненты как наука, мастерство, искусство. Понятие «мастерство» он рассматривал как умение объединять, сводить в единый процесс все особенности, нюансы учебно-воспитательного процесса, определяя причинно-следственные зависимости, а также умение ориентироваться, разбираться во всех сложностях и многогранности педагогических явлений. В начале 70-х годов появляются работы известного методолога В. В. Краевского, кото-

рый говорил о том, что педагогика как наука является областью деятельности, совмещающий, с одной стороны, функции исследования реально протекающих процессов обучения и воспитания, с другой – функции создания (проектирования) систем обучения и воспитания. Такие системы в дальнейшем опредмечиваются в педагогических проектах, «сценариях» практико-ориентированной деятельности в виде планов, программ, учебников, методических рекомендаций, таким образом, идет работа по обоснованию и созданию педагогических проектов. В конце 80-х годов появляется первое научное исследование по педагогическому проектированию известного педагога В. Я. Беспалько. Этот научный труд символизировал признание прав проектирования и технологии в педагогике как науке и практике.

Сегодня педагогическое проектирование активно развивается в различных сферах педагогического образования, многоаспектно рассматривается различными исследователями. Например, И. А. Колесникова педагогическое проектирование рассматривает с точки зрения практико-ориентированной деятельности, призванной разрабатывать новые образовательные системы и виды педагогической деятельности; А. П. Тряпицина в педагогическом проектировании видит развивающуюся область знания, способ трактовки педагогической действительности; Е. С. Заир-Бек – научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, направленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах. Таким образом, с нашей точки зрения педагогическое проектирование реализуется в педагогической деятельности, с одной стороны, оно обеспечивает проектирование новых образовательных продуктов (систем, процессов, проектов), а с другой – осуществляет изменение людей, выполняющих педагогические проекты.

В нашем исследовании, с ориентацией на работы В. С. Безруковой, которая процесс педагогического проектирования дифференцировала на такие составляющие как моделирование (обоснование цели создания педагогических систем, процессов, ситуаций, а также путей их достижения), проектирование (детализация созданной модели, ее доведение до уровня практического использования) и конструирование (конкретизация созданного проекта, его приближение для применения к определенным условиям реализации субъектами педагогического процесса) интерес представляет проектирование педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации обучающихся [1].

В ходе педагогического проектирования мы исходили из теоретического обоснования данного процесса. Было важно охарактеризовать понятие «деятельность», раскрыть структуру деятельности, определить сущность понятия «педагогическая деятельность по социально-бытовой ориентации обучающихся», а также обосновать сущность понятия «социально-бытовая ориентация». В этой связи мы обратились к исследованиям А. Н. Леонтьева, который определяет понятие «деятельность» как «…единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [2, с. 65]. Структуру «деятельности»

исследователь рассматривал в аспекте двух триад «потребности–мотивы–цели» и «действия–операции–условия».

В своей жизни человек выполняет множество разнообразных видов деятельности, различающихся предметным содержанием – определенным содержанием потребностей, мотивов, задач, действий. Поэтому раскрывая сущность понятия «педагогическая деятельность по социально-бытовой ориентации обучающихся» отметим, что оно состоит из двух компонентов: «социально-бытовая деятельность» и «педагогическая деятельность». Отметим, что готовность к деятельности предполагает овладение качествами, знаниями, умениями, необходимыми для выполнения функций ее субъектов, а в проектируемой нами деятельности, педагог выполняет функции двойного субъекта – социально-бытовой и профессиональной деятельности.

Раскрывая сущность «социально-бытовой деятельности» отметим, что данная деятельность реализуется в социальной и бытовой сферах. Социальная направленность данной деятельности предполагает ориентацию на формирование межличностных отношений на бытовом, производственном, социальном уровнях, установление деловых контактов, духовное развитие человека, заботу о его отдыхе и восстановлении здоровья. Бытовая направленность данной деятельности связана с домашним трудом, удовлетворением материальных и естественно-биологических потребностей (создание и поддержание благоприятных условий жизнедеятельности, приготовление продуктов домашнего питания и иного обихода, выполнение трудовых процессов в личном подсобном хозяйстве, потребление услуг, предоставляемых различными службами бытового обслуживания).

Содержательное наполнение данной деятельности определяется сущностью понятия «социально-бытовая ориентация». Обоснование данного понятия осуществлялось с ориентацией на идеи социокультурного, системного, деятельностного и антропологического подходов. С учетом основных идей социокультурного подхода социально-бытовая ориентация характеризуется в контексте таких процессов как «социализация», «социальная адаптация», «адаптация» и обеспечивает усвоение человеком социокультурного опыта, а также опыта общественных отношений. Социально-бытовая ориентация позволяет человеку войти в социум, в социальную среду, чувствовать себя комфортно, адекватно реагируя на изменения условий путем использования различных адаптационных механизмов. С учетом идей системного подхода социально-бытовая ориентация представляет собой один из механизмов, позволяющих взаимодействовать двум системам – «человек» и «социальная среда». В этом контексте человек овладевает способами исследования социокультурной среды, средствами включения в окружающую среду и возможностями овладения различными видами социально-бытовой деятельности. Ориентация на основные идеи деятельностного подхода позволяет нам рассматривать социально-бытовую ориентацию как основу социально-бытовой деятельности, которая обеспечивает включение человека в разные виды социально-бытовой деятельности. В свою очередь, ориентировочная основа деятельности обеспечивает анализ объекта предстоящей деятельности, планирование деятельности, определение способов осуществления деятельности, а также контроль и корректировку деятельности.

В контексте антропологического подхода социально-бытовая ориентация рассматривается с позиций образования обучающихся. Сегодня в образовательных организациях различных типов и видов в начальном образовании осуществляется изучение тем в рамках тех или иных учебных предметов, обеспечивающих подготовку обучающихся к успешному вхождению в социум, овладение различными видами социально-бытовой деятельности. В образовательных организациях, реализующих инклюзивную практику в учебные планы включен учебный предмет «Социально-бытовая ориентировка», направленный на целенаправленную подготовку обучающихся к самостоятельной успешной жизни в социальной и бытовой сферах; этот предмет обеспечивает обучающемуся формирование когнитивной, деятельностной и личностной готовности к включению в социально-бытовую среду, а также овладение различными видами социально-бытовой деятельности. Анализ изложенного позволяет определить понятие «социально-бытовая ориентация» как процесс и результат социализации, обеспечивающий формирование такого свойства личности человека как познать социальную среду, включаться в нее, а также осваивать различные виды социально-бытовой деятельности. Таким образом, с учетом содержательного наполнения понятия «социально-бытовая ориентация» социально-бытовая деятельность понимается нами как деятельность людей, целенаправленно организованная в быту, которая направлена на удовлетворение материальных и духовных потребностей человека, результатом данной деятельности является продукт (в процессе его производства у человека формируются определенные способы действий, операции, имеющие отношение к тому или иному социально-бытовому процессу) [3].

«Педагогическая деятельность» понимается нами как подсистема деятельности в общем, социальном смысле, состоящая из подсистем, в целом реализующих приобщение людей к участию в жизни общества. Выделяя структурные компоненты педагогической деятельности, мы ориентируемся на исследования Г. И. Щукиной, рассматривающей «цели, «мотивы», «содержание», «предметные действия», «умения», «результаты» [5, с. 74]. С учетом содержательного компонента, связанного с социально-бытовой ориентацией обучающегося, в конечном итоге – социально-бытовой деятельностью, покажем характеристику основных компонентов проектируемой нами «педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации обучающихся».

Интегрируя сущность «социально-бытовой деятельности» и «педагогической деятельности» проектируем «педагогическую деятельность по социально-бытовой ориентации обучающихся». Цель данной деятельности состоит в формировании у обучающегося готовности к социально-бытовой ориентации (предполагается включение в социально-бытовую среду и овладение различными видами социально-бытовой деятельности). Достижение данной цели возможно в ходе решения такой задачи как формирование личностного, когнитивного, деятельностного компонентов готовности к социально-бытовой деятельности, что обеспечит включение обучающегося в социально-бытовую среду и овладение разными видами социально-бытовой деятельности. Мотивация педагога к реализации такой деятельности определяется, с одной стороны, интересом к овладению различными видами социально-бытовой деятельности, а с

другой – стремлением педагога передать ученикам имеющийся у него социально-бытовой опыт, а также обучением ребят организовывать собственный быт и общение с окружающим миром (такая передача осуществляется в ходе творческого взаимодействия). Содержание данной деятельности регламентируется программой учебного предмета «Социально-бытовая ориентировка», который реализуется в образовательных организациях инклюзивной практики. Отметим, что для реализации такой деятельности у педагогов должны быть сформированы метазнания, фундаментальные, общепрофессиональные и предметные знания в сфере психолого-педагогического, специального (дефектологического) образования, а также социально-бытовые знания и способы познания окружающей социально-бытовой действительности.

Проектируемая нами педагогическая деятельность по социально-бытовой ориентации обучающихся является интегративной деятельностью, так как включает такие составляющие компоненты как прогностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, исполнительский и рефлексивный (данные компоненты могут быть представлены как отдельные виды педагогической деятельности). Исходя их этого, предметные действия педагога в рамках этой деятельности могут быть представлены следующим образом: выявление мотивов, побуждающих обучающегося к социально-бытовой деятельности; изучение у обучающегося уровня сформированности операций, приемов, действий, движений конкретного трудового процесса; планирование и реализация педагогических действий, обеспечивающих составление тематических и поурочных планов; обоснование форм педагогического сотрудничества с педагогами и специалистами; адаптация учебного материала к уровню подготовки обучающихся, его индивидуальным возможностям и жизненному опыту; формирование у обучающихся представлений о трудовых и технологических процессах, являющихся основой бытового процесса; обсуждение с педагогами успехов и неудач обучающихся, выявление их причин; анализ трудностей, возникающих при выполнении различных видов социально-бытовой деятельности и др. Отметим, что совокупность различных действий педагога объединяется в педагогические умения, которые могут быть дифференцированы следующим образом: аналитические, конструктивные, исполнительские, контрольно-оценочные и специальные. Результат педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации обучающихся может быть представлен следующим образом: во-первых, сформированность у обучающихся личностно-значимых качеств, социально-бытовых знаний и умений, позволяющих осваивать социально-бытовую среду и овладевать социально-бытовой деятельностью; во-вторых, сформированность у педагога основных компонентов готовности к проектированию, организации и реализации педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации обучающихся (личностного, когнитивного и деятельностного компонентов готовности); в-третьих, создание педагогом условий, с одной стороны, для успешного осуществления социально-бытовой деятельности самих обучающихся, а с другой – собственной педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации обучающихся; в-четвертых, собственный профессиональны рост; в-пятых, продукт совместной социально-бытовой деятельности педагога и обучающихся [4].

Таким образом, мы показали возможность проектирования педагогической деятельности по социально-бытовой ориентации обучающихся. Она представляет собой одно из направлений деятельности педагога, обеспечивающее включение обучающегося в окружающую социально-бытовую среду и освоение им социально-бытовой деятельности. Данная деятельность имеет определенные структурные компоненты, содержательное наполнение которых определяется сущностью социально-бытовой ориентации обучающихся. Успешность реализации данной деятельности обеспечивается сформированностью у педагога личностного, когнитивного и деятельностного компонентов готовности к ее осуществлению.

Список использованных источников

1. Безрукова, В. С. педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с. – Текст : непосредственный.

2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл; Академия, 2005. – 352 с. – Текст : непосредственный.

3. Рябова, Н. В. Дидактическая система формирования деятельности педагога по социально-бытовой ориентации учащихся / Н. В. Рябова ; под научной редакцией Ю. В. Варданян ; Мордовский государственный педагогический институт. – Саранск, 2008. – 155 с. – ISBN 978-5-8156-0216-8. – Текст : непосредственный.

4. Рябова, Н. В. Педагогические основы социально-бытовой ориентировки умственно отсталого школьника / Н. В. Рябова. – Саранск, 2007. – 240 с. – ISBN 978-5-8156-0206-9. – Текст : непосредственный.

5. Щукина, Г. И. Роль деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – Москва : Просвещение, 1986. – 144 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 159.923
ББК 88.3

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

СЕМЕНОВА ЛИДИЯ ЭДУАРДОВНА
доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры общей и клинической психологии
Приволжского исследовательского медицинского университета,
профессор кафедры общей и социальной психологии
Национального исследовательского Нижегородского государственного
университета имени Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия
verunechka08@list.ru

АННОТАЦИЯ: представлены результаты эмпирического исследования, иллюстрирующего специфику некоторых личностных ресурсов матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в сравнении с матерями, чьи дети не

имеют нарушений психофизического развития. Предметом сравнительного анализа стали религиозная ориентация, копинг-стратегии поведения и самоэффективность разных групп матерей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: матери; дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; личностные ресурсы; религиозная ориентация; копинг-стратегии поведения; самоэффективность

PERSONAL RESOURCES OF MOTHERS RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES

SEMENOVA LIDIYA EDUARDOVNA
doctor of Psychological Science, Assistant Professor,
Professor of Department of General and Clinical Psychology
Privolzhsky Research Medical University,
Professor of Department of General and Social Psychology
National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, Russia

ABSTRACT: the results of an empirical study illustrating the specifics of some personal resources of mothers raising children with disabilities in comparison with mothers whose children do not have disorders of psychophysical development are presented. The subject of comparative analysis was religious orientation, coping strategies of behavior and self-efficacy of different groups of mothers.

KEY WORDS: mothers; children with disabilities; personal resources; religious orientation; coping behavior; self-efficacy

Акцент на личности, ее самобытности, субъектности и одновременно условия социальной нестабильности и многозадачности, ускорение темпов, увеличение не столько физических, сколько психологических нагрузок, актуализировали проблему качества жизни и собственных внутренних ресурсов человека, которая уже на протяжении нескольких десятилетий находится в центре внимания многих специалистов и, прежде всего, психологов [2; 3 и др.]. При этом, как подчеркивают специалисты, особую значимость личностные ресурсы приобретают в трудной жизненной ситуации индивида, для преодоления последствий психологической травматизации и обретения жизнестойкости [4 и др.].

Согласно исследованиям [5; 7; 13 и др.], в подобной ситуации находятся многие родители детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, живущие в условиях пролонгированного стресса. Рождение ребенка с нарушениями психофизического развития становится для родителей серьезным испытанием, травмирующим фактором, запускающим процесс горевания, нередко воспринимается ими как личная трагедия, приводящая к внутриличностным конфликтам, невротическим и психосоматическим заболеваниям [1; 5; 6; 7; 8; 12; 13].

В этой связи возникает вопрос о том, какими личностными ресурсами могут располагать родители, воспитывающие детей с ОВЗ и инвалидностью.

Именно ответ на этот вопрос и лег в основу данного исследования, проведенного в несколько этапов, в котором в общей сложности приняли участие 107 матерей, имеющих детей с ОВЗ и инвалидностью. Контрольную группу составили матери детей без ОВЗ и инвалидности в количестве 121 человека.

Предметом сравнительного анализа стали следующие личностные особенности матерей:

- религиозная ориентация;
- копинг-стратегии поведения;
- самоэффективность.

Каждый этап исследования был посвящен изучению конкретной личностной особенности. При этом количество испытуемых на каждом этапе было разным. Поэтому корреляционный анализ выше обозначенных личностных особенностей в основной и контрольной группах мы не проводили.

В качестве диагностического инструментария в исследовании использовалось несколько методик:

- «Шкала религиозной ориентации» Г. Олпорта и Д. Росса;
- «Индикатор стратегий преодоления стресса» Д. Амирхана, адаптированная Н. А. Сиротой и В. М. Ялтонским;
- «Шкала самоэффективности» Р. Шварцера и М. Ерусалема, в адаптации В. Г. Ромека.

Для определения достоверности различий между основной группой (ОГ) и контрольной группой (КГ) применялись критерий Фишера (φ) и критерий Стьюдента (t).

Используя логику пошагового анализа, кратко изложим полученные результаты.

Первый этап эмпирического исследования был посвящен выявлению религиозной ориентации респонденток ОГ (N = 107) и КГ (N = 121).

Заметим, что использованный нами опросник позволяет выявить три варианты религиозной ориентации личности: 1 вариант – внутренняя религиозность, 2 вариант – внешняя религиозность, 3 вариант – непоследовательная религиозность, а также в качестве четвертой характеристики – отсутствие религиозности как таковой.

Согласно полученным нами данным, для большинства респонденток ОГ и КГ оказалась характерна внешняя религиозность (ОГ – 48 %; КГ – 63 %), при которой личность относится к религии с точки зрения ее функциональной полезности, т. е. имеет место прагматическая субъективная ценность религии. При этом нами были зафиксированы статистически значимые различия по этой ориентации в пользу матерей детей без нарушений в психофизическом развитии ($\varphi = 2{,}28$, при $p < 0{,}05$).

Напротив, статистически значимые различия в пользу матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, были обнаружены по непоследовательной религиозности ($\varphi = 3{,}37$, при $p < 0{,}01$), которая оказалась характерна для 39 % респонденток ОГ и 19 % респонденток КГ.

Собственно внутренняя, т. е. истинная, по мнению Г. Оллпорта, религиозность наблюдалась только у небольшого числа матерей – всего у 7,5 % мате-

рей детей с ОВЗ и инвалидностью и 11 % матерей детей без нарушений психофизического развития.

В свою очередь отсутствие религиозности как таковой встречалось еще реже – ее продемонстрировали 5,5 % респонденток ОГ и 7 % респонденток КГ.

Таким образом, в целом мы можем говорить о преобладании, с одной стороны, непоследовательной религиозности (своего рода внутренних метаний) у матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, а с другой, – внешней религиозности у матерей детей без ОВЗ и инвалидности. Полагаем, что ни ту, ни другую религиозную ориентацию нельзя рассматривать в качестве позитивных личностных ресурсов, помогающих в трудной жизненной ситуации. Более того, существенное преобладание внешней религиозности позволяет говорить о наличии у женщин-матерей псевдо ценностей и внутренней направленности на личную выгоду, что, как было уже продемонстрировано в ряде предыдущих наших исследований, характерно для многих наших соотечественников [11].

Следующий этап эмпирического исследования был посвящен изучению преобладающих стратегий копинг поведения респонденток ОГ и КГ. На этом этапе принимали участие 50 матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, и 66 матерей детей без нарушений психофизического развития.

Как показал предпринятый анализ полученных данных, матери, воспитывающие детей с ОВЗ и инвалидностью, предпочитают использовать преимущественно стратегию поиска социальной поддержки, которая преобладала у 48% респонденток ОГ, тогда как две остальные стратегии совладания со стрессом – избегание и решение проблем в качестве доминирующих встречались значительно реже (у 22 % и 30 % респонденток соответственно).

В отличие от матерей детей с ОВЗ и инвалидностью в КГ было констатировано следующее соотношение преобладающих стратегий копинг поведения: у 45 % респонденток – разрешение проблем, еще у 37 % – поиск социальной поддержки и только у 18 % матерей – избегание.

В тоже время по результатам сравнительного анализа достоверно значимые различия между ОГ и КГ были зафиксированы только по одной стратегии совладания с жизненными трудностями, а именно: разрешение проблем, которая в качестве преобладающей гораздо чаще встречалась у матерей детей без ОВЗ и инвалидности ($\varphi = 1{,}66$, при $p < 0{,}05$).

Поясним, что две из трех выше обозначенных стратегий совладания являются вполне конструктивными: речь идет о разрешении проблем и поиске социальной поддержки. Однако в случае матерей, воспитывающих детей с нарушениями психофизического развития, наиболее продуктивной и эффективной, как для них самих, так и для их детей, можно назвать, прежде всего, стратегию разрешения проблем. Вместе с тем, по имеющимся в психологии данным в случае человека, переживающего горе (а именно нечто подобное переживают родители детей с ОВЗ и инвалидностью), такая стратегия обычно характерна для этапа принятия неизбежного, т. е. уже прошедшего через отрицание, гнев, сделку и депрессию (стадии горевания и принятия неизбежного по Э. Кюблер-Росс). Поэтому есть все основания полагать, что большинство мате-

рей детей с нарушениями психофизического развития – участниц второго этапа эмпирического исследования еще не дошли до принятия факта диагноза своего ребенка и, как следствие, не ориентированы на конструктивное решение сложившихся проблем. Соответственно, они нуждаются в психологической помощи и поддержке; не исключено, что и долгосрочной психотерапии.

На третьем этапе эмпирического исследования мы определяли уровень самоэффективности личности респонденток ОГ и КГ. На данном этапе ОГ составили 67 матерей детей с ОВЗ и инвалидностью, КГ – 63 матери детей без ОВЗ и инвалидности.

По итогам диагностики мы убедились в том, что большинство респонденток ОГ обладают низким уровнем самоэффективности ($M = 23,7 \pm 4,4$; высокие показатели наблюдались только у 7 матерей (10,5 %)), тогда как респондентки КГ в основном демонстрировали самоэффективность выше среднего уровня ($M = 31,1 \pm 2,9$). При этом сравнительный анализ показал наличие статистически значимых различий ($p < 0,001$).

Известно, что низкий уровень самоэффективности встречается при депрессии, пониженном фоне настроения. Кроме того, установлено, что представления человека о собственной эффективности определяют степень тех реальных усилий, которые предпринимаются им для решения своих проблем [9; 10]. В этой связи становится понятным, почему многие матери детей с ОВЗ и инвалидностью не ориентированы на совладание с жизненными трудностями посредством использования копинга разрешение проблем, а предпочитают либо искать социальную поддержку, либо использовать стратегию избегания.

Таким образом, как показало выполненное нами исследование, личностные ресурсы матерей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, отличаются менее выраженной позитивной направленностью по сравнению с матерями детей без психофизических нарушений развития и оказываются явно недостаточными для эффективного совладания с трудной жизненной ситуацией.

Список использованных источников

1. Заборина, Л. Г. Изучение состояния психологической напряженности и эмоциональных переживаний у родителей, воспитывающих детей-инвалидов / Л. Г. Заборина. – Текст : непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 136–140.

2. Иванова, Т. Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия : дис. ... канд. психол. наук / Т. Ю. Иванова. – Москва, 2016. – 252 с. – Текст : непосредственный.

3. Лебедева, А. А. Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от средового подхода к личностному / А. А. Лебедева. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 1. – С. 83–91.

4. Леонтьев, Д. А. Развитие личности в затрудненных условиях / Д. А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2014. – Том 10. – № 3. – С. 97–106.

5. Лысенко, И. Н. Хронический стресс у родителей детей-инвалидов / И. Н. Лысенко. – Текст: непосредственный // Акмеология. – 2016. – № 51. – С. 157–161.

6. Савенышева, С. С. Факторы родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста: анализ зарубежных исследований / С. С. Савенышева, В. О. Аникина, Э. В. Мельдо. – Текст: непосредственный // Современная зарубежная психология. – 2019. – Том 8. – № 4. – С. 38–48.

7. Сергиенко, А. И. Психологические факторы посттравматического роста у родителей детей с ограниченными возможностями здоровья : автореф. дис. … канд. психол. наук / А. И. Сергиенко. – Москва, 2021. – 26 с.

8. Токарева, И. Ф. Психологические особенности родителей детей-инвалидов / И. Ф. Токарева. – Текст : непосредственный // Развитие профессионализма. – 2015. – № 3 (55). – С. 50–67.

9. Уманская, И. А. Самоэффективность и совладающее поведение учащихся кадетского корпуса / И. А. Уманская, Е. В. Тихомирова, П. И. Каменский. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Том 25. – № 1. – С. 112–115.

10. Уманская, И. А. Самоэффективность и совладающее поведение студентов в период обучения в вузе / И. А. Уманская, В. В. Голубев. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Том 26. – № 1. – С. 118–123.

11. Knyazeva, T. N. Social Pragmatism and Religiosity of Contemporary Russian Youth / T. N. Knyazeva, L. E. Semenova, A. V. Chevachina // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – December. Vol. 6. – N. 6. Supplement 5. Special edition. – P. 118–123.

12. Masefield, S. C. The Caregiver Health Effects of Caring for Young Children with Developmental Disabilities: A Meta-analysis / S. C. Masefield, S. L. Prady, T. A. Sheldon, N. Small, S. Jarvis, K. E. Pickett // Maternal and Child Health Journal. – 2020. – N. 24 (5). – P. 561–574.

13. Muscara, F. Parent distress reactions following a serious illness or injury in their child: a protocol paper for the take a breath cohort study / F. Muscara et al. // BMC psychiatry. – 2015. – Vol. 15. – N. 1. – P. 1–11.

К содержанию

УДК 376
ББК 74.5

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ВОСПИТАННИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

СОКОЛОВА ЮЛИЯ АНАТОЛЬЕВНА
аспирант
Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В. М. Шукшина, г. Бийск, Россия
ylia1783@mail.ru

АННОТАЦИЯ: автором раскрываются критерии и показатели готовности студентов к работе с учащимися имеющие отклонения в развитие в общеобразовательных учреждениях и определены педагогические условия, способствующие профессиональной подготовки.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ограниченные возможности здоровья, имитация воспитания, бюрократизация воспитания, готовность бедующего учителя, компоненты готовности, организационно-педагогические условия

CRITERIA AND INDICATORS FOR ASSESSING STUDENTS' READINESS TO WORK WITH STUDENTS WITH DISABILITIES AND DISABILITIES

SOKOLOVA YULIA ANATOLYEVNA
postgraduate student
Altai State Humanitarian and Pedagogical University
named after V. M. Shukshin, Biysk, Russia

ABSTRACT: the author reveals the criteria and indicators of students' readiness to work with students with developmental disabilities in general education institutions and defines pedagogical conditions conducive to professional training.

KEY WORDS: limited health opportunities, imitation of education, bureau-cratization of education, readiness of a poor teacher, components of readiness, organizational and pedagogical conditions

В системе современного образования происходят значительные изменения, предопределенные социально-экономическими условиями совершенствования нынешнего общества. Значительное положение в системе образования занимает образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. При этом важная функция в учебно-воспитательном процессе отводится учителю, который гарантирует не только получение детьми качественного образования, но и реализацию воспитательных функций.

Федеральный закон «Об образовании № 273-ФЗ» обеспечивает право каждого гражданина на образование вне зависимости от особенностей физического и психического развития обучающихся. Реализация данного права детей с ОВЗ и инвалидностью возможна через организацию образования, которая учитывает их особые образовательные потребности, создавая в образовательных организациях специальные условия [5].

Согласно положениям профессионального стандарта преподаватель, в соответствии с основополагающими нормативными актами в сфере образования, учитывающими требованиями к личности педагога и его профессиональной компетентности, должен владеть навыками применения специальных подходов к обучению детей с ОВЗ и инвалидностью, психолого-педагогических технологий, оказывать помощь любому ребенку и т. д.

В обеспечениях инновации Российской системы образования перед педагогической наукой и практикой стоят задачи поиска наиболее оптимальных систем обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии, проблема их адаптации и интеграции в жизнеустройстве, развитие их жизненных компетенций.

Методологическим основанием подготовки будущих педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью может служить профессиональный подход к обучению профессионалов в образовательном учреждении, примене-

ние новейших технологий, поэтапное формирование профессиональных компетенций личности студента в соответствии с ФГОС. Это дозволит прирастить количество самостоятельных, деятельных, оживленных людей, способных предлагать и разрабатывать деятельные идеи в профессии, отыскивать нетрадиционные заключения и воплотить в жизнь образовательные планы. Впрочем, значимость подготовки будущих учителей к работе с воспитанниками с ОВЗ и инвалидностью для передового высшего образования, его содержательный элемент и формы пока не возымели необходимой теоретико-методической разработки.

Грядущие преподаватели, студенты, которые ни разу не сталкивались в реальной практике с особенностями обучения учащихся с различными проблемами здоровья, придя работать в общеобразовательное учреждение, не редко не обладают важными знаниями, приемами и методиками специального воспитательно-образовательного процесса, даже не смотря на то, что прошли курс коррекционной педагогики.

Российскую систему воспитания, как и положение российской педагогики в целом, сейчас принято охарактеризовать как кризисную и выделять в ней весь диапазон современных проблем [3, с. 112].

Во-первых, это проблема имитации воспитания – его подмена или массовыми мероприятиями в свободное от уроков время (на которое велено приводить детей и куда они сами не очень хотят идти), или профилактическими беседами с детьми по тому или иному поводу (которые велено проводить).

Во-вторых, это проблема бюрократизации воспитания. Речь идет об излишне большом объеме, количестве, а также неуместном наукообразии и формальности разрабатываемых школой документов – и это при нехватке у школ времени на реальную работу с детьми. Следовательно, для этого требуется большая работа, связанная с сознанием соответствующих условий для учителя.

По мнению А. Л. Андреева, одна из проблем воспитания детей с ОВЗ и инвалидностью – это правильно организованная деятельность ребенка. В деятельности формируются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что в свою очередь влияет на усвоение нравственных норм и ценностей организаций. Деятельность человека выступает и как критерий его нравственного развития. Формирование морального сознания ребенка происходит через восприятие и сознание содержания воздействий, которые поступают и от родителей и педагогов, окружающих людей через переработку этих воздействий в связи с нравственным опытом ребенка с ОВЗ, его взглядами и ценностными ориентациями. В сознании ребенка внешнее воздействие приобретает индивидуальное значение [1, с. 24].

Ю. Н. Казаков опытным методом узнал, какие педагогические обстоятельства станут содействовать развитию профподготовки студента с учетом тех притязаний, которые предъявляются к педагогической работе передовыми стереотипами. Особое значение в работе изыскатель уделяет профмотивации, которую он оценивает как совокупность мотивов выбора профессии педагога, личностного отношения к данной профессии и степени энергичности студента в процессе освоения педагогической практики [4, с. 36].

В случае если в процессе профессиональной подготовки поддерживаются обстоятельства для творческой самореализации студента, для ублажения личности важных необходимостей и интересов, если формируются обстоятельства для поисковой работы, в случае если случается обоюдная интеграция процессов обретения академических познаний и освоения способов практической работы, в случае если студенту могут помочь разрабатываться в личных устремлениях мотивах поведения, в случае если каждый день включают студента в эту работу, которая нацелена на итог, то компетентная мотивация грядущих педагогов станет развиваться в направленности положительной динамики. Автор многократно делает акцент на надобности интенсивного подключения студента во все облики работы, которые инициируют становление внимания к профессии, разрешает студенту увидеть себя в профессии.

Определены и раскрыты компоненты готовности будущего учителя к работе с учащимися с ОВЗ и инвалидностью в общеобразовательных учреждениях.

Мотивационный – это совокупность стойких мотивов к работе, направленность к осуществлению эффективного процесса обучения, признание каждого ученика субъектом учебной деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с ОВЗ и инвалидностью.

Когнитивный – система знаний и представлений о проблеме инвалидности, особенности психического и физического развития лиц с ОВЗ и особенностях построения педагогического процесса с такими учащимися.

Креативный – отражает творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а так же развивать творческий потенциал учащихся с ОВЗ и инвалидностью, руководствуясь их возможностями.

Деятельностный – состоит из способов и приемов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами ОВЗ и инвалидностью, и предлагает формирование у будущих учителей соответствующих профессиональных компетенций [2, с. 46].

Для оценки психолого-педагогической готовности к работе с детьми ОВЗ и инвалидностью необходимо выявить ее качественные характеристики, то есть уровни. Мы выделяем три уровня сформированности готовности будущих учителей: пороговый, базовый и повышенный.

Пороговый уровень (1–5 баллов) характеризуется минимальным бессистемным набором профессиональных компетенций. Знания о потребностях и личности людей с ОВЗ и инвалидностью носит характер житейских представлений. Студенты испытывают затруднения в выявлении образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, в организации сотрудничества и партнерства учащихся для осуществления инклюзивно учебно-воспитательного процесса. Студенты не планируют в будущей профессиональной деятельности выстраивать индивидуальный личностно-ориентированный маршрут «особого» ребенка в процессе образования.

Базовый уровень (6–10 баллов) характеризуется тем, что профессиональные компетенции сформированы недостаточно системно, не всегда эффективно

применяются в той или иной педагогической ситуации. Студенты не в полной мере могут адаптировать образовательную среду к особым потребностям учеников с ОВЗ и инвалидностью, но с готовностью принимают идеи и принципы обучения детей с ОВЗ и инвалидностью.

Повышенный уровень (11–15 баллов) характеризуется в полной мере системно сформированными профессиональными компетенциями, позволяющими достичь высокого профессионального результата. Прочные знания теории. Студенты нацелены на эффективную профессиональную деятельность в общеобразовательных учреждениях для обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидностью. Студенты владеют приемами и методами достижения педагогических целей в образовании, диагностическим инструментарием. Профессионально важные личностные качества педагога сформированы в полной мере.

Учитывая особенности формирования профессиональной подготовки будущих педагогов в ходе модернизации педагогического образования, выделены следующие организационно-педагогические условия: выполнение общих требований образовательного стандарта в сочетании удовлетворением индивидуальных возможностей и интересов каждого студента; представление студентам возможности выбора видов, форм, деятельности и самоопределения; гибкого и своевременного изменения индивидуальных образовательных программ и индивидуальных планов; использование разнообразных методов и форм самостоятельной работы студентов.

Таким образом, социальный заказ на специалиста по работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью в общеобразовательных учреждениях преодолен, во-первых, современной образовательной политикой, направленной на удовлетворение образовательных потребностей детей с ОВЗ и инвалидностью; во-вторых, реальной необходимостью пересмотреть цели профессиональной подготовки будущих учителей.

Список использованных источников

1. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании / А. Л. Андреев. – Текст : непосредственный // Педагогика: научно-теоретический журнал. – 2019. – Выпуск 4 – С. 111–117.

2. Божевич, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божевич. – Текст : непосредственный // Вступительная статья Д. И. Фельштейна. – Воронеж : МОДЭК, 2017. – С. 46–49.

3. Битова, А. Л. Особый ребенок: исследования и опыт помощи, проблемы интеграции и социализации / А. Л. Битова. – Текст : непосредственный // Научно-практический сборник. – 2017. – Выпуск 3. – С. 112–116.

4. Казаков, Ю. Н. Психическая оценка учебной и профессиональной мотивации студента / Ю. Н. Казаков, Ю. С. Меркушева. – Текст : непосредственный // Российская академия социальных наук. – Москва : Российская академия архитектуры и строительных наук, 2019. – С. 36–38.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (дата обращения: 25.02.2022).

К содержанию

УДК 378
ББК 74.6

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИКИ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

СУБАНОВ ТУРСУН ТАЖИБАЕВИЧ
кандидат экономических наук, доцент,
директор департамента международных связей и инвестиций
Ошский государственный педагогический университет
имени А. Мырсабекова, г. Ош, Кыргызстан
stursun@inbox.ru

КОШУЕВА КАЙРАТГУЛ БААТЫРБЕКОВНА
сотрудник,
Ошский гуманитарно-педагогический институт, г. Ош, Кыргызстан

АННОТАЦИЯ: в статье рассматривается возможность применения традиций народной педагогики в условиях демократизации общества; анализируется актуальность исследования содержания этнопедагогики, народных традиций, особенности национальной культуры с целью выявления воспитательного потенциала современного общества.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интернациональное советское воспитание, основание этнопедагогики, научная и народная педагогика

HISTORY OF THE FORMATION OF ETHNOPEDAGOGY ON THE BASIS OF THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT

SUBANOV TURSUN TAZHIBAYEVICH
candidate of economic Sciences, associate professor,
director of the department of international relations and investments
Osh state pedagogical university, Osh, Kyrgyzstan

KOCHUEVA KAIRATGUL BAATIRBEKOVNA
employee,
Osh Humanitarian Pedagogical Institute, Osh, Kyrgyzstan

ABSTRACT: the article considers the possibility of applying the traditions of folk pedagogy in the conditions of democratization of society. The article also analyzes the relevance of the study of the content of ethnopedagogy, folk traditions, and features of national culture in order to identify the educational potential of modern society.

KEY WORDS: international Soviet education, the foundation of ethnopedagogy, scientific and folk pedagogy

В последние годы во всех педагогических образовательных учреждениях Кыргызстана рассматриваются вопросы, связанные с этнопедагогикой. Что же означает слово «этнопедагогика»? На наш взгляд, для определения сути этого

термина нам необходимо рассмотреть ход исторических событий в период становления Советской власти.

В первые годы Советской власти В. И. Ленин в своих выступлениях много раз отмечал то, что победы реального социализма, его неуклонно растущее влияние на мир, заставляют классовых врагов принять яростные меры по сдерживанию движения за прогресс социализма. Действительно, в те годы значительно усилились агрессивность и авантюризм политики империализма, готовность использовать различные средства и методы в борьбе с миролюбивыми прогрессивными силами. В связи с этим, в целях улучшения идеологической работы среди населения страны, возникла необходимость решение проблем с воспитанием молодого поколения. Поэтому, В. И. Ленин придал большое значение к вопросу о народной педагогике, которая в те годы являлась одним из ключевых и актуальных проблем. Партия поддерживала прогрессивные требования демократической педагогики в отношении организации воспитательной работы, а также всякие формы связи школы с жизнью, внедрением в школу методов, активизирующих деятельность молодежи.

В брошюре «Успехи и трудности Советской власти» В. И. Ленин писал о том, что старые социалисты-утописты воображали, будто бы социализм можно построить с другими людьми, что они сначала воспитают прекрасно обученных людей, а потом будут строить социализм. В связи с этим, В. И. Ленин указывал на то, что с первых дней победы Великой Октябрьской Социалистической революции большевики ответственны за будущее страны и готовы взять всю культуру, науку, образование в свои руки. По его мнению, без этих действий невозможно было-бы построить коммунистическое общество и воспитать подрастающее поколение [5, с. 51–52].

В первые годы Советской страны педагоги-большевики, прежде всего Н. К. Крупская, используя съезды по народному просвещению и прессу, боролись против гнетущего формализма в деле воспитания молодого поколения. Они бичевали империалистические пережитки и выступали против удушения истинно народной педагогики. Об этом говорил во время выступлении в I Всероссийском съезде по народному просвещению А. В. Луначарский. Он в частности, отметил то, что «... Мы только сбросили тот мусор, который лежал на школе, лишь избавили ее от некоторых, бросающихся в глаза уродств. После этого мы должны приступить еще к настоящей творческой реформе школы» [7]. При этом, большое внимание А. В. Луначарский уделял научному образованию и народной педагогике. В итоге мы видим то, что воспитательная политика Н.К. Крупской была направлена на интернационализацию общества, а А. В. Луначарского – за организацию национальных школ с основами воспитания на основе народной педагогики. Эти меры были первоочередной задачей в построении Советской власти, основанное на воспитании молодого поколения в духе интернационально-народного общества.

В те годы, видные советские педагоги в своих трудах предлагали различные варианты методов воспитания молодежи, полагаясь на свой опыт в деле воспитания молодого поколения советских граждан. Например, А. С. Макаренко используя многолетний опыт работы с беспризорной молодежью о том, что

«семейная, трудовая подготовка имеет самое важное значение будущей квалификации человека» [6, с. 27]. По его мнению, педагогика рождается именно на основе традиций народов. В те годы, его труды по воспитанию молодого поколения на основе народной педагогики были признаны во многих странах. Но, к сожалению, из-за политических взглядов они ограничились изучением только теории воспитания молодежи.

Идею А. С. Макаренко по воспитанию молодежи на основе народной педагогики продолжил другой советский выдающийся педагог В. А. Сухомлинский. Он писал: «Познание, постижение человеком своей Родины, становление в нашей душе патриотической сердце – вины, патриотическое воспитание в годы детства, отрочества и ранней юности, духовно богатая, деятельная, самоотверженная жизнь патриота – это самые тонкие, самые сложные вещи в том безграничном переплетении идей, поступков, убеждений, мыслей, стремлений, которое называется патриотическим воспитанием» [9, с. 112]. По мнению В. А. Сухомлинского народная педагогика является именно тем инструментом в деле воспитания подрастающего поколения, которым необходимо использовать с осторожностью, так как она является сокровищем народа. В итоге, научно-практические труды ученых-практиков А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского стали образцовой версией советского народного воспитания.

Подведя итоги по народной педагогике советских времен можно процитировать слова А. И. Рудовой. Она в статье «Идеи народной педагогики и формирование личности» пишет о том, что «Этнопедагогика изучает способы контактов народной педагогики с педагогической наукой, анализирует значение явлений народной жизни и разбирает их соответствие или несоответствие современным задачам воспитания. Этнопедагогика включает фундаментальные проблемы», которые связаны с такими понятиями, как советская педагогика, основные функции, методы, средства народного воспитания. Особенно и ныне актуально идеи автора о путях совершенствования человеческой личности, и о педагогической роли семьи и общества [8, с. 47].

В середине XX века народная педагогика рассматривается как новое направление с учетом национальных особенностей в деле воспитания советской молодежи. Например, известный исследователь, д.п.н., профессор А. Э. Измайлов в своих трудах пишет о том, что этнопедагогика – это «система эмпирических знаний, умений и навыков, которые устно передавались из поколения в поколение, проверялись и подтверждались на практике, формировались на основе опыта народных масс в области воспитания» [4].

В годы рассвета социализма, на основе многолетнего опыта советских ученых-педагогов понятие народное воспитание приобрело более совершенную форму и получила название «этнопедагогика». Согласно научным источникам слово «этнопедагогика» было введено в 1960–1970 гг. как научный термин известным советским ученым Г. Н. Волковым. В частности, в его научном труде «Этнопедагогика» впервые была определена природа, предмет, проблемы, которые изучает эта наука, а также заложены предпосылки для ее становления и развития как самостоятельной науки. До этого в научной литературе использовался термин «народная педагогика» как наука, изучающая воспитательный

опыт народа. По поводу исследований Г. Н. Волкова известный исследователь, д.п.н., профессор А. Э. Измайлов писал о том, что «В определении Г. Н. Волкова привлекает внимание весьма важное положение – это единство целей и задач, приемов и средств обучения и воспитания в сочетании с практической воспитательной работой народа» [4].

На наш взгляд, именно Г. Н. Волков четко и четко разграничил границу между «народной педагогикой и «этнопедагогикой». По мнению Г. Н. Волкова, если народная педагогика основывается на характеристике идей, опыте воспитания народа, то этнопедагогика – к сфере теоретического мышления, науки. Образно говоря, если бы был создан хрестоматийный сборник под названием народная педагогика и этнопедагогика, то в первом содержались бы устные произведения народно-педагогического содержания, краткие описания обычаев и традиций, а во втором – труды по научному анализу этих воспитательных традиций и обычаев.

На сегодняшний день, несмотря на опыт советских педагогов в области «этнопедагогики» следует отметить, что среди ученых до сих пор нет единого мнения по существу данного термина. Поэтому, на сегодняшний день, вопросы этнопедагогики педагогами рассматриваются по-разному. Со времен Советской власти вопросы этнопедагогики кыргызского народа были широко рассмотрены в научных трудах ведущих специалистов Кыргызстана. К числу которых относятся труды таких ученых, как И. Арабаева, И. Бекбоева, С. Байгазиева, Б. Апыша, А. Алимбекова и др. Работы И. Арабаева, И. Бекбоева рассматривалась с точки зрения первых просветителей кыргызского народа таких, как Ж. Баласагуни, М. Кашгари [3, с. 42–55]. А труды этнопедагогов С. Байгазиева, Б. Апыша по идее воспитания близки к трудам А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского. В частности, этнопедагогические вопросы со стороны И. Арабаева и И. Бекбоева исследовались через труды Ж. Баласагуни, М. Кашгари, Женижока, Нурмолдо, Калыгула, то научная работа С. Байгазиева и Б. Апыша отличаются использованием элементов устного народного творчества на основе древних традиций кыргызского народа. Значит, несмотря на различие взглядов ученых, по словам д.п.н., профессора А. Алимбекова «Народная педагогика – это, прежде всего, система эмпирических знаний, методических приемов воспитания, обучения. Народные педагогические знания содержатся в устных произведениях, традициях, обычаях, памятниках материальной культуры в форме идей, опыта, фактов, информации» [1, с. 7].

Поэтому, на наш взгляд, сегодня, как никогда, в Кыргызстане этнопедагогика должно рассматриватся как средство сохранения духовнонравственных ценностей подрастающего поколения в Кыргызстане. И эти слова утверждаются определением, данным д.п.н., профессором А. Алимбековым в книге «Кыргызская этнопедагогика». В нем описывается значение термина «Этнопедагогика» следующими словами «Несмотря на то, что при словосочетании «Народная педагогика» учитываются мудрые нравственные помыслы, действенные духовные практики, ценностные традиции наших предков, ее следует понимать не только как бытовую, но и как нравственную ценность, которая вырабатыва-

ется в современной жизни, становится духовно-культурным достоянием народа, создает его самобытную, уникальную культуру» [1, с. 3].

Кроме этого, И. Бекбоев в своих научных трудах классифицирует педагогику на научную и народную. Он пишет о том, что «... сама научная педагогика, как и народная педагогика имеет свои корни, их нельзя рассматривать как единство. Во-первых, научная педагогика отличается по своим теоретическим положениям, порядку и характеру повторений. География использования находок научной педагогики очень широка, т. е. их можно широко использовать везде. Например, педагогические находки А. С. Макаренко, В. А, Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили и др. результативно используются и в других странах. А положения народной педагогики в своем большинстве могут дать свои хорошие плоды у конкретного народа, конкретном регионе, конкретной национальности» [3]. Значит, педагогика как наука имеет корни в таких направлениях, как этнопедагогика или народная педагогика, основанная на культуре, традициях народов и научная педагогика, основанная на экспериментальной базе.

Итак, несмотря на различие во взглядах ученых, этнопедагогика как наука дает возможность сравнительно глубоко изучить традиции того или иного народа, без которой не имеется возможность воспитывать личность с высокими морально-нравственными принципами, имеющие вековые традиции в воспитании преданных Отечеству людей. По словам одного из выдающихся педагогов К. Д. Ушинского первым педагогом в деле воспитания молодежи является народ, а народные сказки – первой попыткой в создании народной педагогики. Значит, этнопедагогика является той наукой, которая изучает особенности педагогики народов на основе исторически сложившихся методов воспитания. В связи с этим, анализ взглядов ведущих педагогов позволяет глубже познать эволюционный период педагогических воззрений народа в деле воспитания молодого поколения, т. е. развития педагогического менеджмента. Поэтому, предварительные итоги можно выразить словами А. И. Рудовой в статье «Идеи народной педагогики и формирование личности» пишет о том, что «Мы возвращаемся к истории не только для того, чтобы почтить память прошедших поколений, не только для того, чтобы преклониться перед подвигом выдающихся представителей народа минувшего времени. И даже не для того, чтобы на опыте прошлого учиться самим, хотя это очень важно, а для того, чтобы глубже осмыслить происходящее, научно, диалектически предвидеть будущее» [8, с. 49].

Список использованных источников

1. Алимбеков, А. Кыргызская этнопедагогика / А. Алимбеков. – Бишкек, 1996. – 69 с. – Текст : непосредственный.

2. Апыш, Б. Педагогика / Б. Апыш. – Ош, 1993. – 109 с. – Текст : непосредственный.

3. Байгазиев, С. Великий мастер национальной педагогики / С. Байгазиев / Исак Бекбоев. – Бишкек, 2010. – 60 с. – Текст : непосредственный.

4. Измайлов, А. Э. Народная педагогика – педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана / А. Э. Измайлов. – Москва, 1991. – 256 с. – Текст : непосредственный.

5. Ленин, В. И. Сочинение / В. И. Ленин. – Том 29. – С. 493. – Текст : непосредственный.

6. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения : в восьми томах. Том 4. Педагогические работы 1936–1939 / А. С. Макаренко. – Москва, 1984. – 809 с. – Текст : непосредственный.

7. Протоколы I Всероссийского съезда по народному просвещению. – Москва : Издательство Наркомпроса, 1918. – Текст : непосредственный.

8. Рудова, А. И. Идеи народной педагогики и формирование личности / А. И. Рудова – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2000. – № 3. – С. 133.

9. Сухомлинский, В. А. Мудрая власть коллектива / В. А. Сухомлинский. – Москва, 1975. − 239 с. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 37.01
ББК 74.2

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФАРИТОВ АНАТОЛИЙ ТАВИСОВИЧ
аспирант
Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия
anatolij-faritov@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в данной статье определяется эффективность процесса интеграции высшего и общего образования при реализации программ профильного содержания. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы через анализ экспериментальных данных. В результате было определено, что наибольший эффект позволяет достичь при высокой мотивации преподавательского состава высшего учебного заведения и заинтересованности учителей школы, а также целеустремленности обучающихся и вовлеченности в процесс родителей школьников. В качестве особенностей процесса нами отмечено следующее: эффективный процесс управления; широкий выбор материальных и технических ресурсов для использования учителями школы; повышения квалификации учителей. Результаты могут послужить основой для будущих исследований, а также могут считаться универсальным способом применения в комплексе с различными технологиями обучения. Ожидается, что наше исследование поможет учителям общеобразовательных учреждений в поиске качественных методов и средств обучения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: основное общее образование, интеграция образования, школьные технологии

EFFICIENCY INTEGRATION OF HIGHER AND GENERAL EDUCATION

FARITOV ANATOLII TAVISOVICH

FARITOV ANATOLY TAVISOVICH
graduate student
Ulyanovsk state pedagogical University, Ulyanovsk, Russia

ABSTRACT: this article determines the effectiveness of the process of integration of higher and general education in the implementation of specialized content programs. The study was conducted on the basis of a comprehensive school through the analysis of experimental data. As a result, it was determined that the greatest effect can be achieved with high motivation of the teaching staff of a higher educational institution and the interest of school teachers, as well as the dedication of students and the involvement of school parents in the process. As features of the process, we noted the following: an effective management process; a wide range of material and technical resources for use by school teachers; teacher training. The results can serve as a basis for future research, and can also be considered a universal way of application in combination with various learning technologies. It is expected that our research will help teachers of general education institutions in the search for high-quality teaching methods and tools.

KEY WORDS*:* model, engineering education, professional self-determination, scientific partnership, principles, interaction of educational institutions

Инженерное образование является давним объектом исследования ученых всего мира, что демонстрирует его значимость в экономическом и социальном аспекте для ряда стран, особенно для профессиональной ориентации молодежи. Инженерная подготовка в последнее десятилетие становится приоритетным направлением развития всей системы образования для обеспечения качественного подхода к каждому обучающемуся. Большая часть абитуриентов не имеют доступа к ресурсам высокорейтинговых высших учебных заведений из-за нехватки финансов, поэтому решение задач доступности получения профессионального образования становится необходимостью. Следовательно, именно интеграция высшего и общего образования имеет ценность для ранней подготовки молодого поколения, предоставляя доступ к техническим и кадровым ресурсам, предоставляя возможность погрузиться в научную сферу и изучить профессиональную деятельность инженеров более детально. Безусловно, такой подход к обучению выпускников школ приносить определенную пользу. В связи с этим перед нами поставлен вопрос: что влияет на эффективность интеграции высшего и общего образования? Для того чтобы ответить на данный вопрос необходимо выделить объективные стороны исследуемого процесса, определить основные особенности обучения при данном подходе, которые оказывают положительное влияние на успеваемость обучающихся [3].

В нашей стране инженерное образование принято рассматривать в аспекте удовлетворения потребностей производственного сектора в высококвалифицированных кадрах. Идея технологического образования восходит ко временам Петра I, однако интеграция профессионального и общего образования можно отнести к началу прошлого века. Инженерное образование, как часть профессионально, должно быть включено в среднее образование и ориентировано на молодое поколение. Особенно актуальна такая система для подростков из малообеспеченных семей, для которых отсутствует возможность трудоустроиться по связям. Начальная профессиональная подготовка в нашей стране представлена одними из следующих видов: подготовительные курсы в старших классах; среднее специальное учебное заведение; интеграция высшего и общего образования. В последнем виде можно наблюдать взаимопроникновение науки, техники и образования, с целью расширения возможностей основной школы для

качественного всестороннего и профессионально-ориентированного образования [1].

Высшее образование, интегрированное в среднюю школу, воспринимается положительно, особенно слоями населения, которые в наибольшей степени зависят от рынка труда. Данный вид образование значительно может облегчить дальнейшее трудоустройство [5].

Для нашего исследования представляется важным перечислить основные аспекты интеграции высшего и общего образования с целью ранней профессиональной ориентации обучающихся: 1) общие цели и задачи; 2) профессиональное мастерство преподавательского состава; 3) образовательная среда; 4) высокие ожидания; 5) мониторинг достижений. Все перечисленные характеристики должны находиться независимо друг от друга для достижения наибольшего положительного эффекта. Среди пяти аспектов наиболее важным представляется профессиональное мастерство, который должен включать также высокую активность администрации образовательных учреждений, управление и стиль. Однако нельзя забывать и про материальные и экономические ресурсы, которые также напрямую влияют на качество образования. Также положительного эффекта нельзя достичь без высокой мотивации самих школьников и их родителей, их заинтересованности в дальнейшей судьбе подростков [2].

Интеграция высшего и общего образования включают следующие формы:

1) познавательная деятельность: лекционные занятия преподавателей университетов для учащихся и учителей, в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта;

2) практическая деятельность: семинарские занятия на базе лабораторий вуза, включающие демонстрацию последних достижений науки в области инженерии; приобщение к передовому опыту инженерной деятельности; мастер-классы для учителей школы по компьютерным технологиям (трехмерное моделирование, трехмерная печать и т. д.);

3) методическая деятельность: помощь в демонстрации достижений, как учителей, так и школьников на конференциях, круглых столах; обеспечение педагогической и психологической литературой;

4) научное наставничество школьных проектов и сопровождение исследовательской деятельностью учителей, поддержка организации публикационной деятельности.

Инфраструктура двух образовательных учреждений должна быть выстроена в соответствии с требованиями Федерального государственного стандарта общего образования, при этом высшее учебное заведение может столкнуться с определенными трудностями в управленческом, либо в финансовом плане. Удовлетворение потребностей школы со стороны университетов влечет модернизацию материальных ресурсов: создание технопарков, кванториумов, лабораторий по инженерным направлениям.

Учреждения основного общего образования с хорошо выстроенной структурой администрации, активными учителями показывают лучшие результаты в уровне предоставляемых образовательных услуг. Администрация школы

способна наладить необходимые контакты с другими учебными заведениями, использовать все ресурсы для рационализации работы школы. Можно проследить прямую зависимость между квалификации персонала и конечным результатом, который отображается в таких показателях как процент обучающихся поступивших в высшее учебное заведение, процент обучающихся успешно освоивших программу основного общего образования. Здесь же необходимо учитывать академический климат в школе, заинтересованность учителей в успеваемости учащихся, дисциплину в классном коллективе [4].

Кадровый состав школ является дополнительным аспектом к выше названному, так как именно профессионализм и желание учителей к постоянному самосовершенствованию, подняться по карьерной лестнице, безусловно, можно связать с успеваемостью школьников.

Нельзя не учитывать и профессиональные качества директора школы, который непосредственно влияет на преподавательский состав. Активная лидерская позиция директора способствует повышению качества образования, достижению целевых показателей, добиваться хорошей успеваемости обучающихся. Директор способен обеспечить хорошую атмосферу между преподавателями и координаторами из высшего учебного заведения, что также способствует достижению хороших результатов. Организационный климат, связанный с хорошими межличностными отношениями положительно влияет на успеваемость учащихся. Администрация школы обладает большей мобильностью при решении неблагоприятных ситуаций.

Таким образом, аспекты интеграции высшего и общего образования с целью ранней профессиональной ориентации обучающихся предполагают добавление необходимой для общего образования рабочей нагрузки, предназначенной для определенной квалификации учителей, которая направлена на ориентацию школьников на выбор инженерной профессии или для расширения научного мировоззрения.

По мнению респондентов, посещающих интегрированное обучение в нашей школе, поступление в высшие учебные заведения является одной из главных целей. При этом даже если обучающиеся получат в дальнейшем высшее образование до выхода на рынок труда, опыт, полученный при дополнительном инженерном образовании во время обучения в школе становится преимуществом в личностном и профессиональном аспекте.

При интеграции высшего и общего образования школы могут сосредоточить свои усилия на улучшении административного и педагогического управления, в отличие от многих государственных школ, которые еще не достигли такого уровня инфраструктуры. Также необходимо учитывать и тот факт, что не существует изолированных аспектов, под которыми необходимо рассматривать успеваемость школьников, существует взаимосвязь между теми, которые преобладают, учитывая характеристики и особенности каждой школы. Нет успешной школы без заинтересованных учеников, нет качественной школы без мотивированного и целеустремленного учителя, нет школы с хорошей успеваемостью без управленческой команды, нацеленной на достижение хороших ре-

зультатов. Каждая вовлеченная сторона обязана делать все возможное, стремясь к истинным преобразованиям.

Список использованных источников

1. Горский, В. А. Научно-техническое творчество школьников в России / В. А. Горский. – Москва : Сам-Полиграфист, 2015. − 350 с. – Текст : непосредственный.

2. Зайнетдинова, К. М. К вопросу о непрерывном образовании: модель сетевого взаимодействия в системе «школа-вуз» / К. М. Зайнетдинова, М. И. Кабанова, М. И. Орлов. – Текст : непосредственный // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2016. – № 2 (6). – С. 103–108.

3. Иванова, Н. В. Социальное партнерство «вуз – школа» в рамках дисциплины «педагогические технологии начального образования» / Н. В. Иванова, Е. В. Минаева, Г. Н. Марунина. – Текст : непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 5. – С. 321–323.

4. Комендровская, Ю. Г. Развитие муниципальной образовательной системы: взаимодействие школы и вуза культурные и международные аспекты / Ю. Г. Комендровская. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 6. – С. 62–64.

5. Фаритов, А. Т. Привлечение ресурсов высшего образования для реализации внеурочной деятельности с целью формирования инженерной компетенции учащихся / А. Т. Фаритов / под общей редакцией Д. А. Погонышева; Ч. 10. Психология. Педагогика: материалы XXIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции Нижневартовского государственного университета. – Нижневартовск : Издательство Нижневартовского государственного университета, 2021. – С. 51–55. – Текст : непосредственный.

К содержанию

УДК 372.3
ББК 74.14

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ «УМНЫЙ Я И УМНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ»

ЧЖАН ШУ
аспирант кафедры педагогики и психологии детства
Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
zhangshu2019@yandex.ru

АННОТАЦИЯ: в статье представлена структура и содержание дополнительной программы для детей старшего дошкольного возраста, которая формирует информационную грамотность в познавательно-исследовательской деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети старшего дошкольного возраста, дополнительная программа, информационная грамотность, познавательно-исследовательская деятельность

STRUCTURE AND CONTENT OF THE PROGRAM «SMART ME AND SMART TECHNOLOGY»

ZHANG SHU
graduate student of department of pedagogy and psychology of childhood
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

ABSTRACT: the article presents the structure and content of an additional program for children of senior preschool age, which forms information literacy in cognitive research activities.

KEY WORDS: children of senior preschool age, additional program, information literacy, cognitive research activity

Все чаще мы слышим о том, что современное общество развивается стремительными темпами в первую очередь за счет появления цифровых технологий. По мнению ряда ученых сложно переоценить возможности цифровых технологий для плодотворной, профессиональной, экономической, социальной деятельности, в связи, с чем возрастает роль информационных знаний и умений для самореализации в цифровой среде [1, с. 312].

Кроме того, не экологичное взаимодействие в интернет-пространстве влечет чрезмерное вторжение в частную жизнь, риски буллинга, распространение заведомо ложной информации для манипуляции детьми и т. д. [2, с. 5]. Программа предполагает соблюдения правил психологической безопасности при общении в интернет-пространстве.

Это диктует необходимость развивать такие навыки как умение самостоятельно работать с информацией, полученной из различных источников, умение искать, анализировать критически оценивать и выбирать основное в безграничном информационном пространстве. Все это актуализирует проблему формирования информационной грамотности, начиная с дошкольного возраста.

Программа актуальна учитывая проблемы в области здоровья у современных детей, которые развиваются в избыточной цифровой среде. В последние годы наблюдается рост детей с цефалгическим синдромом, чаще всего причиной становится интернет зависимость [3, с. 103].

На основании вышесказанного, предлагается дополнительная программа для детей старшего дошкольного возраста «Умный я и умная технология». Программа направлена на формирование информационной грамотности детей старшего дошкольного возраста в познавательно-исследовательской деятельности, имеет следующие основные задачи:

– знакомство с современными технологиями и их назначением в жизни людей;

– осознание влияния информационных технологий на деятельность в детском саду и предметно-пространственную развивающую среду;

– знакомство с информационными технологиями с точки зрения понимания их как важного инструмент коммуникации;

– выбор подходящих программных обеспечений, социальных сетей для связи с разными людьми, умение наладить контакт с детьми из других стран;

– понимание степени достоверности информации и безопасности в интернет-пространстве, формирование критического мышления к достоверности информации;

– знакомство со здоровьесберегающими правилами при взаимодействии с компьютером; разумное использование информационных технологий во избежание технологической зависимости;

– знакомство с базовой структурой алгоритма, разработкой блок-схемы;

В структуре изучаемой программы выделяются 7 модулей и 18 занятий (табл. 1).

Таблица 1

Тематический план программы «Умный я и умная технология»

Модуль	Тема занятия
Модуль 1. Вводные занятие	Занятие №1. Вводное занятие: Умные технологии
	Занятие № 2. Умная техника в моем доме
Модуль 2. Наш друг компьютер!	Занятие № 3. Здравствуй, компьютер!
	Занятие № 4. Я изобретаюкомпьютер
	Занятие № 5. Компьютер и здоровье
Модуль 3. Гаджед для дружбы	Занятие № 6. Как познакомиться со своим любимым писателем
	Занятие № 7. Вчтреча с писателем
	Занятие№8. Как познакимиться с детьми из Китая?
	Занятие № 9. Встреча с китайскими друзьями
Модуль 4. Правильно или нет?	Занятие № 10. Как паук связан с дождем?
	Занятие №11. Доклад о причине выпадения осадков
	Занятие №12. Безопасность в Интернете
Модуль 5. Секрет работы на компьютере.	Занятие № 13. Компьютерный язык – алгоритм и программирование
	Занятие № 14. Поиграем в алгоритмы
Модуль 6. Детский сад будущего	Занятие № 15. Путешествие в детский сад прошлого
	Занятие № 16. Детский сад будущего
Модуль 7. Заключительное занятие. Сообщество нашей группы	Занятие №17. Что такое сообщество
	Занятие №18. Создание сообщества нашей группы

Особый интерес представляет итоговый модуль с реализацией проектной деятельности «Сообщество нашей группы», где детям предлагается на занятиях разработать интересное наполнение сайта группы. Одним из таких новшеств в практике дошкольной образовательной организации можно выделить метод проектов, внедрение которого позволяет организовать проектную деятельность дошкольников, их родителей, самих педагогов [4, с. 12]. В качестве альтернативы можно создать сообщество в социальной сети или же сайт с помощью бесплатных ресурсов-конструкторов сайтов. Мы выбрали сообщество «В контакте». Так как сообщество характеризуется «высокой степенью интерактивности». Каждый, кто зарегистрировался в контакте, может войти в сообщество, чтобы оставлять комментарии, участвовать в обсуждениях, в том числе, писатель и дети из разных стран, что предусмотрено программой. Предлагается со-

здать следующие блоки для наполнения: «О нас», «Фото», «Видео», «Интервью» и т. д.

Наполнение сайта или сообщества разрабатывается детьми на занятиях. Совместно ребята создают фото- и видеоматериалы, а также редактируют его для размещения на сайте, берут интервью у родителей, воспитателей, сотрудников детского сада и друг у друга, создают другие авторские материалы: схемы, алгоритмы и фотографии творческих работ, аудиоматериалы песен с музыкальных занятий группы, фотографии о встрече с писателем и детьми из Китая, фотографии об исследованиях, доклады и т. д. Так, происходит практическое закрепление знаний и компетенций, приобретенных в ходе занятий по программе в течение года.

Кроме этого, программа включает в себя описание сказки для знакомства с безопасности в интернет-пространстве и технологий детского сада прошлого. Сказка в жизни ребенка имеет колоссальное воспитательное значение [5, с. 373]. Одной из задач данной программы является то, что знакомство с истории развития ИКТ и влиянием развития ИКТ на жизнь.

Таким образом, характеристики информационного общества диктует необходимость формирования информационной грамотности детей старшего дошкольного возраста. Предложенная программа позволит разрешить эту проблему.

Список использованных источников

1. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – Москва : Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. – 512 с. – Текст : непосредственный.

2. Доклад ЮНИСЕФ «Дети в цифровом мире: положение детей в мире, 2017 год», 2017. – 40 с. – URL: https://www.Резюме-Дети-в-цифровом-мире-2017-ЮНИСЕФ.pdf (дата обращения: 22.01.2022). – Текст : электронный.

3. Толмачев, Д. А. Особенности цефалгического синдрома у детей / Д. А. Толмачев, И. Р. Бадерутдинова, Р. Р. Султанова. – Текст : непосредственный // Academy. – 2017. – № 5 (20). – С. 103–104.

4. Асанова, З. Р. Роль проектной деятельности в практике дошкольной образовательной организации / З. Р. Асанова, Е. Н. Иваненко. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-1. – С. 12–16.

5. Тесленко, Т. И. Воспитательная роль сказки в жизни детей дошкольного возраста / Т. И. Тесленко, Э. Ю. Бурмистрова, Р. Ф. Янбухтина. – Текст : непосредственный // Современные тенденции развития системы образования : сборник трудов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 28 марта 2018 года. – Чебоксары : Среда, 2018. – С. 373–374.

Научное электронное издание

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ:
ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА, ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Сборник научных трудов по материалам
VI Международной научно-практической конференции
«Интеграция науки и образования в XXI веке:
психология, педагогика, дефектология»
(г. Саранск, 18 марта 2022 г.)

Редактор *Н. Ф. Голованова*
Технический редактор *Т. В. Кузенкова*

Объем 6,82 Мб. Тираж 300 экз. Заказ № 74.

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева»
Редакционно-издательский центр
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11а
Тел.: (8342) 33-94-96; e-mail: rio@mordgpi.ru