

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



51 2020
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 51 (341) / 2020

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, кандидат архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Валерий Александрович Подорога* (1946–2020), советский и российский философ, художественный критик, преподаватель.

Валерий Александрович родился в Москве. Он окончил философский факультет МГУ и аспирантуру Института философии АН СССР; был кандидатом философских наук, а также доктором философских наук. В 1992 году защитил докторскую диссертацию на тему «Выражение и смысл: коммуникативные стратегии в философской культуре XIX–XX веков. С. Кьеркегор, Ф. Ницше, М. Хайдеггер». Много лет Подорога проработал в Институте философии РАН, заведовал сектором аналитической антропологии. Также преподавал в РГГУ, МГУ, НИУ ВШЭ, университетах США, Франции и Германии.

Главным достижением Валерия Подороги считается разработка аналитической антропологии как философской

дисциплины. В сферу его научных интересов входили философская и политическая антропология, история философии, философия искусства, психоанализ.

Он написал более 20 монографий, в том числе «Метафизика ландшафта», «Мимесис», «Вопрос о вещи», «Антропограмма», «Второй экран», и около 200 научных статей и эссе, посвященных самым разным темам, в том числе идеям западных философов, проблеме телесности, вопросам русской и зарубежной литературы, мирового кино.

Валерий Александрович являлся лауреатом премии Андрея Белого 2001 года «за тексты в книгах «Мастерская визуальной антропологии» и «Авто-био-графия. Тетради по аналитической антропологии».

*Ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

- Дебалюк А. Р.**
Психологический портрет государственного служащего в социальных сетях..... 333
- Ефимова Н. С.**
Идеология понятия «смерть»: от истоков к современности 335
- Огородников С. С.**
Копинг-стратегия как способ преодоления профессионального стресса337
- Пачколина А. В.**
Ролевой конфликт женщины-матери, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями..... 338
- Пискунова К. В., Есина С. В.**
Особенности психологической защиты и копинг-ресурсы больных шизофренией 341
- Рыбас Е. С.**
Эмоциональное выгорание специалистов, работающих с детьми с ОВЗ 343
- Садретдинова Д. Д.**
Взаимосвязь общительности и копинг-стратегий у специалистов контакт-центра с разным стажем работы 346
- Салимова Ж. Е.**
Психолого-педагогические особенности проявления агрессивного поведения у подростков 348
- Ю-Сен-Дю Л. А.**
Проблема исследования социально-психологического климата образовательной организации 351
- Ярмахова А. А., Лысова В. Ю.**
Особенности переживания экстремальных ситуаций грузинского и армянского этносов .. 353

ПЕДАГОГИКА

- Белеванцева О. Н.**
Формирование коммуникативной компетенции школьников посредством использования проблемно-диалогической технологии 355

- Бирюкова Е. В.**
Интерактивные методы обучения в профессиональном образовании 357
- Буцкая Ж. Н.**
Слушание музыки как средство развития эмоциональной сферы личности детей раннего дошкольного возраста 359
- Волкова О. В.**
Досуговая деятельность как педагогический метод коррекционно-воспитательной работы с воспитанниками с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях ГКУ ЦСПР «Роза ветров» (из опыта работы)..... 360
- Галуцкая Т. А.**
Формирование социокультурной компетенции при организации обучения на иностранных языках..... 363
- Жумагулова Е. А.**
Игра в шахматы как средство развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста 365
- Завьялова О. Б., Григорьев А. Д.**
Выявление особенностей построения тренировочного процесса у детей 6–7 лет 368
- Иванникова О. Т., Клемешова Н. С.**
Подготовка к всероссийским проверочным работам в начальной школе 371
- Коноваленко Е. А., Скрыпцова С. А.**
Особенности формирования диалогической и монологической речи младших школьников..... 375
- Коцеруба Л. В., Панфилова Т. Ф.**
Развитие тонких движений пальцев у детей с общим недоразвитием речи с помощью пальчиковых игр 377
- Лукина М. В.**
Особенности устной речи и поведения дошкольников при расстройствах аутистического спектра 378
- Марковская Е. А., Головачев Н. К.**
Сохранение и укрепление здоровья воспитанников кадетского военного корпуса..... 380

Нурушева Т. И., Баймуратова К. Р. Использование интерактивного подхода в обучении говорению на уроках английского языка в старших классах 383	Шамиева Е. И. К вопросу о подготовке педагогов к организации инклюзивного образовательного процесса 393
Романская А. В. Нормативно-методическая база для формирования гражданской позиции школьной молодежи 386	Шелехова А. А. Компетентный подход и его реализация в различных педагогических системах..... 396
Сисалиева А. Р., Рахимова Г. Н. Как решение прикладных задач на уроках математики способствует развитию дивергентного мышления у учащихся 8-х классов 389	Экгардт А. Н. Особенности развития внимания у младших школьников с задержкой психического развития 400
Труфанова Т. В., Постникова С. А. Формирование у детей дошкольного возраста инженерного мышления в процессе конструирования в условиях реализации ФГОС ДО 391	
	ПРОЧЕЕ
	Голицына К. К. Ведущий развлекательной телепрограммы: специфика работы и факторы успеха 403
	Федоров Р. В. Анализ лесных пожаров в Якутии за 2020 год 405

ПСИХОЛОГИЯ

Психологический портрет государственного служащего в социальных сетях

Дебалюк Алена Руслановна, студент

Иркутский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации

В статье рассматривается психологический портрет государственного служащего в социальных сетях. Автором отражены основные качества государственных служащих, необходимые для повышения доверия граждан и привлечения аудитории в социальных сетях. На основании анализа внесенных изменений о предоставлении сведений о государственных служащих в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» сделан вывод о необходимости разделения частной жизни и служебной деятельности в социальных сетях.

Ключевые слова: государственный служащий, социальные сети, государственная гражданская служба, SMM, психологический портрет, представитель власти.

В соответствии со вступившими с 1 января 2019 года в силу изменениями в Федеральный закон от 27.07.2004 года № 79 «О государственной гражданской службе Российской Федерации» граждане, претендующие на замещение должности гражданской службы, а также гражданские служащие обязаны представлять сведения об адресах сайтов и (или) страниц сайтов в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», на которых указанные граждане размещали общедоступную информацию, а также данные, позволяющие их идентифицировать [1]. Данная информация предоставляется претендентами на замещение должности гражданской службы за три календарных года, предшествующих году поступления на службу и ежегодно не позднее 1 апреля государственными служащими.

По мнению законодателя вводимые изменения обеспечат соблюдение правил профессиональной этики и соответствие поведения государственных служащих требованиям, предъявляемым к замещающим должностям, а также снизят коррупционные риски. Согласно статье 23 Конституции Российской Федерации каждый имеет право на неприкосновенность частной жизни [2]. С одной стороны, государство старается не терять авторитет в лице своих представителей, но с другой стороны вопрос о нарушении конституционных прав государственных служащих остается открытым.

Огромное влияние интернета и социальных сетей на общественное мнение неоспоримо. Согласно статистике 20 из 100 самых посещаемых сайтов в мире — это социальные сети, еще 60 также в какой-то степени социализированы [3]. Уровень доверия граждан к представителям власти довольно низок, население повсеместно критикует власть, обвиняет в коррупции и недостойном поведении. По нашему мнению, социальные сети — это отличный инструмент для обеспечения взаимодействия государства (че-

рез своих представителей) и граждан, а также повышения репутации органов государственной власти посредством прозрачности деятельности государственных служащих.

Для начала, во избежание неподобающего поведения со стороны государственных служащих в социальных сетях, то есть нарушения ими общепринятых норм морали и нравственности, а также нарушения служебной этики и требований, необходимо регламентировать психологический портрет государственного служащего в социальных сетях, включающий в себя следующие качества:

Во-первых, необходимо четко разграничивать сферу служебной деятельности и сферу личной жизни. Размещение общедоступной информации не должно быть сопряжено с освещением осуществления государственным служащим властных полномочий, связанных с конфиденциальной информацией.

Во-вторых, социальные сети предполагают обсуждение многих вопросов, в частности затрагивающих эффективность деятельности органов государственной власти. Желательно от неконструктивных обсуждений воздерживаться, тем самым избегая конфликтных ситуаций или высказывать свою точку зрения сдержанно и тактично, уважая и принимая во внимание другие точки зрения. В последнее время участились случаи, когда необдуманное и резкое высказывание государственного служащего приводило к возмущению со стороны граждан и убеждению в отсутствии их заинтересованности в решении значимых вопросов.

В-третьих, недопустимо любое проявление противоправного поведения. Противоправность, в частности может проявляться в поддержании сообществ экстремистской направленности, открытом антигуманном отношении государственного служащего к отдельным категориям лиц и любых других действиях, нарушающих права и свободы граждан.

В-четвертых, государственному служащему необходимо осознавать свою авторитетность, а также личную ответственность перед обществом и государством, которые, в свою очередь, предполагают скромное и примерное поведение, соответствующее должностному положению.

В-пятых, одним из наиболее востребованных качеств государственных служащих является их профессионализм, выражающийся в разъяснении каких-либо вопросов, вызывающих затруднение у граждан, не обладающих достаточной компетенцией.

В-шестых, беспристрастное отношение ко всем физическим и юридическим лицам также выступает в качестве необходимого элемента психологического портрета государственного служащего в социальных сетях. Представитель власти не должен отдавать предпочтение каким-либо общественным или религиозным объединениям, профессиональным или социальным группам, гражданам и организациям, а также не должен допускать предвзятости в отношении таких объединений, групп, граждан и организаций.

Помимо регламентации «портрета» государственного служащего в социальных сетях, по нашему мнению, необходимо поднимать популярность органов государственной власти с помощью инструментов Social Media Marketing (SMM). Под SMM стоит понимать комплекс мероприятий по использованию социальных платформ в качестве каналов для продвижения компаний [4], в частности органов государственной власти через их представителей, а это

в свою очередь, обеспечит эффективное взаимодействие народа с государственными служащими, а также повысит уровень доверия граждан.

Таким образом, можно сделать вывод, что в условиях быстрого развития сети Интернет, в частности социальных сетей и их влияния на формирование общественного мнения, необходимо регламентировать поведение государственных служащих и обеспечить эффективное взаимодействие с гражданами с использованием инструментов Social Media Marketing в целях повышения уровня доверия к представителям власти. Что касается личных профилей гражданских служащих, содержащих контент, касающийся их частной жизни, то в данном случае, конечно, нежелательно публиковать информацию в общий доступ. Именно поэтому большинство государственных служащих создают профили не под своими именами и закрывают аккаунты, обеспечивая их конфиденциальность, то есть исключают возможность их идентификации. На наш взгляд, введенные в Федеральный закон «О государственной гражданской службе» изменения, касающиеся предоставления сведений о деятельности государственных служащих в социальных сетях вряд ли можно рассматривать как нарушение права на неприкосновенность частной жизни, поскольку лица, замещающие должности гражданской службы, действуют от имени государства и в силу своего должностного положения и авторитетности обязаны соблюдать требования к поведению, устанавливаемые кодексами этики не только в плоскости служебной деятельности, но и в социальных сетях.

Литература:

1. О государственной гражданской службе Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ: Доступ из справ. — правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Конституция Российской Федерации: принята всенар. голосованием 12 дек. 1993 г. // Рос. газ. 1993. 25 дек.
3. Все о социальных сетях. Влияние на человека. Проблема социальных сетей [Электронный ресурс]. URL: <http://www.seonews.ru/columns/detail/122951.php> (дата обращения 17.12.2020 г.).
4. Что такое SMM? [Электронный ресурс]. URL: <https://sendpulse.com/ru/support/glossary/social-media-marketing> (дата обращения 17.12.2020 г.).

Идеология понятия «смерть»: от истоков к современности

Ефимова Наталья Сергеевна, студент магистратуры

Воронежский государственный университет

Ключевые слова: смерть, отношение, отношение к смерти, страх смерти.

The ideology of the concept of "death": from the origins to the present

Keywords: death, attitude, attitude towards death, fear of death.

Отношение к смерти напрямую влияет на выбор человеком своего пути. От того как он воспринимает такие взаимосвязанные вещи как жизнь и смерть, от того что в его поведении преобладает в большей степени стремление к жизни или избегание смерти, будет зависеть построение его ценностной сферы, его мировоззрение и выбор жизненного пути в целом.

Поскольку такие философские понятия как жизнь и смерть, непрерывно проникают во все уголки человеческой жизни, оказывая огромное влияние на поведение и мировоззрение человека.

Рассматривая отношение к смерти в различные исторические и культурные периоды, можно отметить, что существовали разные периоды отношения к жизни и смерти. Одни из них ознаменовываются неприятием одной части и полной отдачей интереса второй, другие периоды характеризуются гармоничным отношением жизни и смерти. В частности, в древней культуре Востока смерть не существовала как полное прекращение жизни, больше места уделяется мыслям о перерождении, возможности изменения воплотиться вновь в образе подобающему существованию и делам, совершенным в нем, в нынешнем облики. Здесь жизнь и смерть представлены как два равных и параллельных пути существования, между которыми проводится определенный предел, устранение которого требует определенной подготовки и коллективных действий [4].

По-другому дело обстоит в христианской культуре, аспект связи со смертью можно найти и там. В этой культуре смерть рассматривается как зло, неотделимое от человеческой природы, потому что познание смерти не позволяет примирить ее, потому что смерть является началом греховной природы человека. С другой стороны, физическая смерть — это не конец жизни, между ними существует разрыв, который может длиться вечно. Здесь в определенном смысле можно увидеть сосуществование жизни и смерти, потому включает в себя символический их смысл [2].

На Руси была известная культурная традиция, свидетельствующая о том, что подготовка к смерти была чем-то естественным и занимались ей задолго при жизни. Например, гробы для всей семьи хранились в домах, могилы тоже находились в одном месте. В русских деревнях такая практика была распространена повсюду, в том числе и то, что человек перед приходом смерти чувствовал, что подходит срок, ложился в гробу, находился в полном сознании,

и его начинали отпевать. Заметим, что слово «смерть» переводится со старославянского языка в своем первоначальном значении, как — своя мера, свой срок.

С реформой различных аспектов христианской мысли отмечается, Кальвинистская и англиканская ортодоксия считала, что души мертвых, одни в мире, а другие в мучениях, с нетерпением ждали воскрешения. Это мнение отличалось от взгляда Католической церкви, так как в основном отрицает возможность морального и духовного прогресса после смерти, и отсюда такие понятия, как чистилище.

Рассматривая связь со смертью в средневековой западноевропейской культуре, можно найти понятие такого рода «приручить смерть». Это понимание смерти анализируется в контексте важности подготовки и проведения церемоний принятия смерти. Потому что в этот культурный период смерть, как и жизнь, была социальным явлением. Смерть была тем событием, в котором могли обозначиться важные для общества проявления — солидарность, сплочение. Эти чувства были важны, так как не находилось того места, для разноклассового состояния того времени, где могло быть единение. Для людей сохранялся сакральный смысл, религия была постоянным спутником в этом, придавая определенный окрас загробной жизни, вере в бессмертие души, достигалась подготовка к принятию неизбежности смерти

Отношение к смерти часто рассматривается через страх смерти. Экзистенциальная тревога смерти проистекает из базового знания о том, что человеческая жизнь должна закончиться. Известно, что экзистенциальная тревога смерти — самая мощная форма. Говорят, что язык создал основу для экзистенциальной тревоги смерти посредством коммуникативных и поведенческих изменений. Другие факторы включают осознание различий между собой и другими, полное чувство личной идентичности и способность предвидеть будущее. Осведомленность о человеческой смертности возникла давно. За промежуток эволюционного времени люди создали единственный базовый механизм, с помощью которого они справляются с экзистенциальной тревогой смерти, вызванной этим осознанием, — отрицанием. Отрицание осуществляется через широкий спектр умственных механизмов и физических действий, многие из которых остаются нераспознанными. В то время как отрицание может быть адаптивным при ограниченном использовании, чрезмер-

ное использование более распространено и требует больших эмоциональных затрат. Отрицание является корнем таких разнообразных действий, как нарушение правил, нарушение рамок и границ, маниакальные празднования, применение насилия против других, попытки получить необычайное богатство и власть и многое другое. Эти стремления часто активируются травмой, связанной со смертью, и, хотя они могут привести к конструктивным действиям, чаще всего они приводят к действиям, наносящим вред себе и другим. Страх смерти естественен для человека, он известен практически каждому. Его экзистенциальное присутствие в человеческой жизни хорошо описал Ирвин Ялом: «Страх смерти имеет огромное значение в нашем внутреннем опыте; он преследует нас как ничто другое, постоянно напоминает о себе неким «подземным гулом», словно спящий вулкан. Это темное, тревожное присутствие, притаившийся на краю сознания» [7].

Смерть — это один из самых важных факторов, определяющих развитие человеческой личности. Такое развитие представляет собой непрерывный процесс созидания и разрушения, в течение своей жизни, человек сталкивается с двумя явлениями: потеря и приобретение. Поэтому смерть является сложным феноменом, который сосуществует параллельно с жизнью людей. Смерть — потеря контроля над физическим телом, но с продолжением существования сознания, в этом понимании смерти нет. Смерть — это не просто физическое прекращение жизни, смерть может быть интеллектуальной — в остром состоянии психоза; социальной — в случае потери связи с социально значимыми людьми; духовной — в случае потери нравственных

убеждений. Некоторые авторы, например Т. Йоманс рассматривает боль души как психологическую смерть, когда человек умирает как носитель старого способа бытия и рождается снова как новый [6].

Встреча со смертью оказывает на людей сильное влияние, однако данное влияние на психическую жизнь человека может быть различной. А. А. Баканова, отмечает три основных аспекта влияния, что смерть может оказывать на человека [1]. Первый вариант — это встретиться лицом к лицу со смертью как возможность испытать любовь. Р. Мэй утверждал, что любовь и смерть тесно связаны друг с другом, и любовь — это напоминание о смертности [3]. Э. Фромм считал, что только любовь может преодолеть беспокойство от осознания своего одиночества и беспомощности перед смертью [5].

Именно через осознание конечности своего бытия человек выходит из состояния сна, от ужаса повседневного существования, начинает действовать и совершать поступки. Осознание смерти позволяет ощутить свою жизнь и ответственность за то, как человек предпочитает ее прожить.

Таким образом, мы можем говорить о том, что, исходя из исторических представлений о смерти, современное отношение к ней формируется посредством осознания своей смертности. А именно в зависимости от истоков своей культуры у каждого индивидуума формируется собственное понятие о взаимосвязи жизни и смерти. В этой связи, отношение к смерти рассматривается как один из типологических факторов культурной идентичности, что позволяет выявить приоритетные жизненные установки и модели поведения, характерные для каждой культуры.

Литература:

1. Баканова А. А. Искусство исцеления души: Этюды о психологической помощи / А. А. Баканова, Е. П. Кораблина, И. А. Акиндинова, А. М. Родина / Под ред. Е. П. Кораблиной. — Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; Изд-во «Союз», 2001. — 319 с.
2. Клена Е. А. Отношение к смерти как условие формирования различных типов культуры / Е. А. Клена, А. Е. Песков // Вестник Астраханского государственного технического университета. — 2015. — №1 (59). — С. 73–77.
3. Мэй Р. Смысл тревоги: Пер. с англ. / Р. Мэй. — Москва: Независимая фирма Класс, 2001. — 384 с.
4. Седов Л. Пестрая душа (опыт типологии культур по отношению к смерти) / Л. Седов // Родина. — 1992. — № 1. — С. 62–68.
5. Фромм Э. Бегство от свободы: Человек для себя / Пер. с англ. Д. Н. Дудинский — Минск: ООО Попурри, 1998. — 672 с.
6. Шутова Л. В. Поиск жизненных ресурсов через осознание смерти / Л. В. Шутова // Известия Южного федерального университета. Технические науки. — 2006. — №14. — С. 297–303.
7. Ялом И. Д. Экзистенциальная психотерапия / И. Д. Ялом. — Москва: Независимая фирма «Класс», 2010. — 443 с.

Копинг-стратегия как способ преодоления профессионального стресса

Огородников Сергей Сергеевич, студент магистратуры

Тольяттинский государственный университет

В статье рассмотрены три копинг-стратегии преодоления стрессовых ситуаций. Определены причины стрессовых ситуаций в работе эколога.

Ключевые слова: стрессовая ситуация, психологическое преодоление, совладающее поведение

Сталкиваясь с профессиональными стрессами, сотрудники, тем или иным способом, стремятся преодолеть их. В этом проявляется их совладающее поведение. Совладающее поведение в рамках теории стресса рассматривается как механизм, способствующий его преодолению. [2]

От эффективности стратегии совладающего поведения зависит множество трудовых характеристик. Н. Е. Водопьянова отмечает, что «переживание острых и хронических стресс-состояний приводит к ухудшению таких характе-

ристик труда, как надежность, продуктивность, быстродействие, качество работы, и иногда может быть причиной аварий и травм» [1]. По её мнению, копинг представляет собой образ мышления и поведения, которые способствуют преодолению стресса.

В таблице 1 представлены 3 копинг-стратегии преодоления стрессовых ситуаций. Таблица составлена автором, на основе обобщения подходов, изложенных Н. Е. Водопьяновой. [1] Выделяются когнитивный, эмоциональный и поведенческий способы преодоления стрессовой ситуации.

Таблица 1. Способы преодоления стрессовых ситуаций

Копинг	Реакция на стрессор	Пути преодоления стресса	Действия предпринимаемы во время протекания стресса
Когнитивное преодоление	Рациональное осознание и осмысление причин стресса	Мобилизация имеющихся у сотрудника ресурсов	Позитивное мышление по поводу стресс-ситуации и ресурсов
Эмоциональное преодоление	Осознание и принятие личных эмоций и чувств, потребностей и желаний	Определение социально-приемлемых форм проявления чувств	Контроль динамики переживания
Поведенческое преодоление	Изменение направленности личности	Активизация или дезактивация поведения или деятельности	

Однако предложенный подход к классификации совладающего поведения не является единственным.

О. М. Туркацо разработана структурная модель культуры эколога, включающая в себя блоки профессиональных качеств: когнитивность, глобальная ориентированность, экологический менеджмент, коммуникативная компетентность, интерактивность. [3]

На наш взгляд наличие перечисленных выше профессиональных качеств позволяет экологу реализовывать проактивную модель совладающего поведения. Отсутствие данных профессиональных качеств приводит к чрезмерному напряжению, когда сотрудник, напрягая все имеющиеся ресурсы организма, стремится преодолеть стрессовую ситуацию «реактивным» методом, что приведет к переутомляемости, снижению производительности труда и профессиональному выгоранию.

К недостаткам рассматриваемой схемы можно отнести то, что применение активной стратегии совладающего поведения может привести как к успешному преодолению стрессовой ситуации, так и к ухудшению психологического здоровья и профессиональному выгоранию.

Получается, что успешность активного проведения зависит от индивидуальных особенности и компетентности сотрудника. Целесообразным было бы разделить данную стратегию на две:

Активное совладающее поведение — стратегия поведения более рациональная, чем реактивная, у сотрудника имеются первичные компетенции позволяющие преодолеть стрессовую ситуацию. Тем не менее, стратегия на длительном промежутке времени приводит к профессиональному выгоранию.

Эффективное совладающее поведение — стратегия менее эффективная, чем проактивное поведение. Реализуется специалистами высокого уровня обладающими хорошо сформированными компетенциями, которые позволяют решать задачи достаточно эффективно, и препятствуют негативному воздействию стрессовых факторов. Последующее развитие событий будет зависеть от того, с какой скоростью организм может справиться со стрессом, последовательно проходящем стадии тревоги, адаптации и истощения. [4]

Несмотря на то, что в современном обществе заметен тренд на «экологизацию» мышления и поведения в психологических исследованиях оценке психологического состояния экологов уделено недостаточно внимания.

Можно выделить серию публикаций Н. М. Воищевой исследовавшей особенности поведения экологов. Важно отметить, что в большинстве организаций (вне зависимости от общей численности сотрудников) штат экологов совсем не большой (от 1 до 5 сотрудников) и никогда не превышает размера одного отдела.

Работа в проектной организации связана с рядом специфических потенциально стрессовых ситуаций:

- Мультизадачность (необходимость работать над несколькими проектами одновременно).
- Смена компетенции (перемежение работы в офисе с полевыми выездами).
- Необходимость постоянной актуализации своих знаний как гуманитарных (нормативно-правовые акты

в сфере экологического законодательства) так и естественно-научных (проведение химических анализов, биотестирования, обработка и представление результатов).

Таким образом, оценка влияния стресса на психическое здоровье сотрудников экологической организации является актуальной и до настоящего времени не решенной задачей.

Литература:

1. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. — СПб.: Питер, 2009. — 336 с.
2. Воищева Н. М. Индивидуально-психологические особенности реактивного, активного и проактивного совладающего поведения в профессиональной деятельности экологов / Н. М. Воищева, Г. С. Никифоров, Е. С. Старченкова, В. Ю. Слабинский // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2018. — № 2 (156). — С. 314–319.
3. Туркацо О. М. Формирование профессиональной культуры эколога в системе высшего образования: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Туркацо Ольга Михайловна. — Тольятти. — 29 с.
4. Щербатов Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. — СПб.: Питер, 2006. — 256 с.

Ролевой конфликт женщины-матери, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями

Пачколина Анастасия Владимировна, соискатель
Московский городской педагогический университет, Самарский филиал

Ключевые слова: материнство, ребенок, роль, ролевой конфликт, дети с ограниченными возможностями, социальная роль, внутрисемейный конфликт, женщины.

Начиная с XX века Западная культура, а в последующем и мировая культура в целом, переживает не только техническую революцию, но и революцию социальную основанную на глобальной перестройке общества в отношении семьи, брака, социальных ролей и места женщины во всех сферах жизни. Роль женщины перестаёт ограничиваться только заботой о супруге, детях, решением бытовых задач. Женщины начинают играть значительную роль во всех областях культурной и общественной жизни. Длительный период изменения общественной мысли привёл к существенному росту прав и свобод для женщин. Но, к сожалению, подобная модернизация общества не смогла решить ряд важных общественных и психологических проблем, которые выделяют, как исследователи 20 века, так и учёные 21 века. К таким проблемам можно отнести:

- двойную нагрузку замужних женщин, в их обязанности по-прежнему входят основная забота о детях и бытовом устройстве семьи;
- финансовую и социальную незащищенность при разводе, где, как правило, женщина может рассчитывать на незначительную материальную помощь от бывшего супруга, а обязанности по развитию и воспитанию детей возлагаются на мать в большей степени, чем на отца;

- социальная и финансовая незащищенность матери, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями;
- трудности адаптации к материнству и совмещению нескольких социальных ролей.

Вплоть до конца 20 века данными проблемами, в нашей стране, занимались социологи и специалисты в области демографии, только с конца 80-х годов начались исследования в контексте социальной психологии. Значительный вклад в понимании ролевого конфликта женщины внесли, такие авторы, как Алешина Ю. Е., Лекторская Е. В. [1], Гаврилица О. А. [3]. С начала 21 века проблема ролевого конфликта женщины стала рассматриваться другими отраслями психологических наук, в работах Корнеевой Е. Е., Шакировой Г. Ф. и др.

Для более глубокого разбора представленных выше проблем, необходимо обратиться к вопросу самого понятия ролевого конфликта. Ролевой конфликт вытекает из такого явления как роль, которую личность выполняет в социальных взаимоотношениях. Социальная роль включает в себя поведенческие нормы в той или иной культурной среде, обществе, группе в зависимости от статуса и индивидуально-личностных особенностей носителя роли. Человек редко ограничивается одной или несколькими ролями в обще-

стве, как правило, многообразие ролей включает широкий диапазон, а их пересечение и наложение приводит к противопоставлению ролевых норм и требований. Российский психолог Гаврилица Оксана Александровна, описывая составляющие компоненты ролевого поведения, указывает, что исполнение социальной роли сложный процесс, в котором можно выделить следующие компоненты:

- когнитивный — включающий знание роли, представление о правах, обязанностях, нормах поведения входящих в исполнение роли;
- эмоциональный — степень вовлеченности и отношение к роли;
- поведенческий — открытое, наблюдаемое соблюдение роли.

Сложность в одновременном выполнении нескольких ролей, а также не выполнении одного из компонентов социальной роли может привести к возникновению ролевого и внутриличностного конфликта. Таким образом, ролевой конфликт — это личностный конфликт человека, в основе которого лежит внутренняя противоречивость, вызванная выполнением множества социальных функций, включающих в себя несоответствие ролевым ожиданиям и/или несовместимостью в проявлении качеств личности при выполнении нескольких социальных ролей. В концепции «ролевой напряженности», разработанной американским социальным психологом У. Гудом, чувство противоречия при реализации ролевых обязательств возникает в силу невозможности выбора ведущей и значимой роли личностью, а само чувство неудовлетворенности носит субъективный характер. По его мнению, освободится от ролевого конфликта возможно за счет ранжирования по значимости роли, а затрату времени поставить в зависимость от:

- значимости данной роли для самого индивида;
- положительных и отрицательных санкций, которые последуют за невыполнение ролей;
- реакции окружающих за отказ выполнения тех или иных ролей.

Исходя из изложенной концепции У. Гуда женщины совмещающие карьеру и материнство, должны, для избегания ролевого конфликта, выбрать ведущую роль, а выполнение остальных ролей ставить в зависимость от базовой роли. Но стоит предположить, что как раз выбор, ведущий роли становится основой ролевого конфликта. Т. Ньюк считает, что личность избегает ролевого конфликта за счет того, что несовместимые роли «не пересекаются», а выполняются в разный временной диапазон и в разном месте. И действительно многие работающие женщины успешно совмещают карьеру и заботу о детях. Российский психолог Хоткина Зоя Александровна выделяет такие семейные роли, как жены, матери, хозяйки дома, бабушки. Западные социальные психологи Хофман Л. и Локкер Б., помимо вышеперечисленных, добавляют к семейным ролям — роли хозяйки, ответственного по уходу за младенцем, воспитателя детей, организатора развлечений, терапевта, ответственного за поддержание родственных связей

[3]. При положительной семейной динамике, данные роли могут с легкостью выполняться каждым из супругов, создавая благополучную семейную систему. Если обратиться к проблеме женщин, воспитывающих детей с ограниченными возможностями, то становится очевидным, что они испытывают колоссальную нагрузку, связанную с уходом, развитием и поддержанием полноценной жизни ребенка. Им приходится совмещать, помимо вышеперечисленных, следующие роли: мед. сестры, сиделки/няни, педагога, психолога, дефектолога и др. И для реализации данных ролевых функций необходимо совмещать противоречивые поведенческие паттерны, например, роль мед. сестры подразумевает не всегда приятные лечебные процедуры, которые вызывают у ребенка боль и дискомфорт, а поведение матери включает сочувствие и минимизацию болевых ощущений. В 2019 г. уполномоченный по правам ребенка Анна Юрьевна Кузнецова, заявила, что 80% семей с ребенком инвалидом распадается, как правило, мать остаётся заботиться о ребенке с ограниченными возможностями, из этого можно сделать вывод, что ни о каком распределении семейных ролей речь не идёт, женщина вынуждена совмещать весь спектр поведенческих паттернов. Из чего следует, что выбор ведущей роли усложняется эмоциональным состоянием женщины, а избегание ролевого конфликта не может быть достигнуто за счёт одновременного выполнения обязанностей и функций.

В данной статье теоретический материал совмещен с прикладным опытом работы, основанным на практике психологического консультирования в медицинских и социальных учреждениях города Самары за период 2009–2020 годов. При опросе, большинство женщин воспитывающих детей с ограниченными возможностями, высказали мысль, что адаптировались и смирились к тем, что их «особенный ребенок» требует больше внимания, сил и заботы, однако женщины, имеющие высшее образование отмечали, что испытывают неудовлетворенность собственным уровнем развития, и размышляют о том, какие возможности самореализации им доступны. Также большинство опрошенных, женщин отметили, что у них значительно сузился круг общения, а на каком-то этапе они стали ощущать полную социальную изоляцию. Таким образом, роль матери для них стала ведущей, т. к. отказ от ее выполнения приведет к состоянию «ролевой напряженности» описанного У. Гудом, где отрицательные санкции и общественное порицание усилят негативное эмоциональное состояние. В тоже время матери детей с ограниченными возможностями в большей степени ограничены в возможности реализации иных ролей за пределами семьи.

Обращаясь к концепции Бронфенбреннера, описывающей экологические модели влияния среды, мы видим, что развитие ребенка зависит от социального контекста. Первоначально социальные контакты ребенка ограничиваются матерью, но по мере роста младенца его социальные связи расширяются. На рисунке 1 представлена модель влияния среды. Ребенок и семья — это микросистема, ко-

торая является базовой для развития ребенка, но начиная с возраста примерно трёх лет, ребенку необходимо расши-

рение социальных контактов до уровня мезосистемы, постепенно переходя к экзосистеме и макросистеме [6].

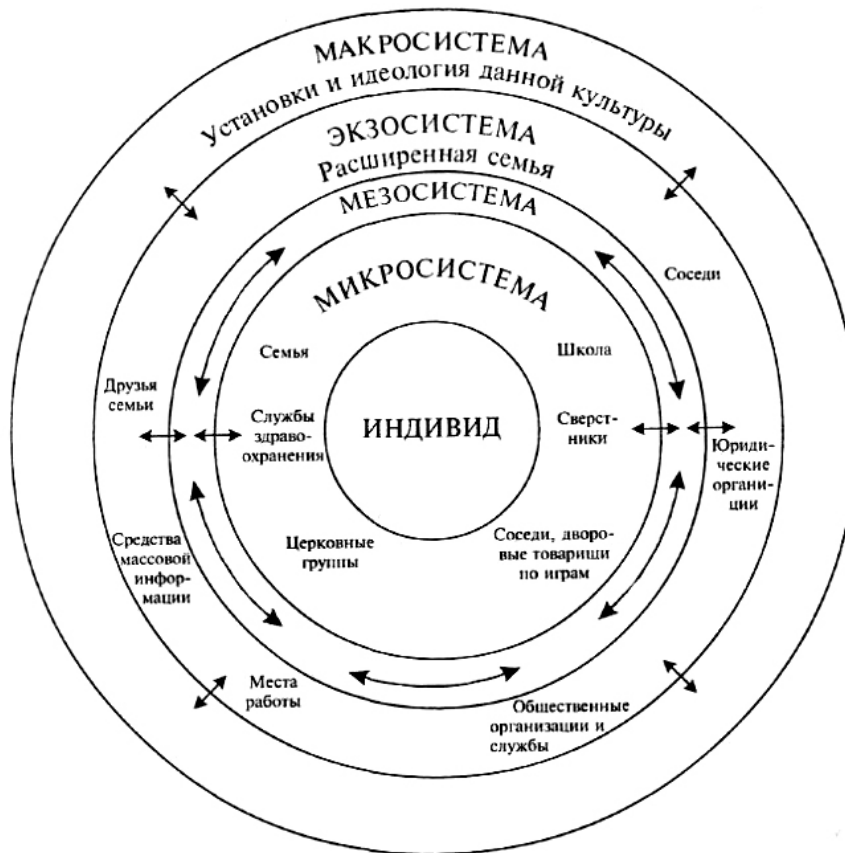


Рис. 1. Экологическая модель влияния среды по Бронфенбреннера

Попадая в ситуацию изоляции и ограничения мобильности мать и ребенок испытывают не только социальный дискомфорт, но и серьезные эмоциональные переживания. Если для ребенка с инвалидностью состояние ограниченности социальной системы привычно, то для матери привыкшей к более широким социальным контактам такая длительная изоляция и ограничение микро- и мезосистемами может спровоцировать ряд эмоциональных трудностей.

Обращаясь к исследованиям российских психологов в области ближайшего окружения детей инвалидов, можно выделить ряд аспектов личности матерей детей с аномалиями развития.

Ткачева В. В. отмечает такие личностные особенности, как сензитивность и гиперсоциализация. Сензитивность характеризуется повышенной эмоциональной чувствительностью, ранимостью, обидчивостью. Гиперсоциализация включает в себя такие качества, как заостренное чувство ответственности, долга, трудность компромиссов. Такие контрастные черты отражают внутриличностный конфликт, заключающийся в замкнутости, настороженности и отсутствия непринужденности в общении.

В работах таких психологов, как А. И. Захаров, В. Н. Мясищев, В. Е. Рожнов, А. С. Спиваковская, В. В. Столин, И. С. Багдасарьян, Т. Г. Богданова, А. Я. Варга, В. Н. Волков-

ская, В. В. Ковалев, Б. Д. Корсункая, Н. Б. Лурье, Н. В. Мазурова, А. М. Прихожан, Ф. Ф. Рау, Е. А. Савина [8], отмечаются следующие черты личности матерей детей инвалидов:

- сверхконтроль;
- пессимистичность;
- нетерпимость;
- высокий уровень притязаний;
- эмоциональная захваченность какой-либо идеей;
- застревание, как в негативных эмоциях, так и ситуациях;
- сниженная самооценка;
- тревожность, как черта личности.

Большинство таких матерей нуждается в одобрении, эмоциональной теплоте, и поддержки в общении. Гаврилица О. А. [3] выделяет следующие пути снижения ролевого и внутриличностного конфликта:

- изменение социально-экономических условий жизни женщины;
- структурные изменения в семейной системе;
- изменение установок, ценностных ориентаций, выработка эффективных психологических стратегий самой женщиной.

Данные стратегии могут быть эффективны только при комплексном подходе и более глубоком понимании

личностных характеристик женщин воспитывающих детей с ограниченными возможностями. В социальных взаимоотношениях переход от микросистемы к макро- экзо- и мезасистемам происходит автоматически и практически не имеет препятствий, в ситуации, где семья воспитывает ребенка с ограниченными возможностями такой переход может затрудняться. Мы считаем, что изменения в меза-

системе, а именно в области культуры, будут способствовать более успешному преодолению внутрличностного конфликта женщин, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями. Для решения этой сложной задачи необходимы более глубокие научные междисциплинарные исследования, включающие в себя такие области, как педагогическая психология и социальная психология.

Литература:

1. Алешина Ю. Е., Лекторская Е. В. Ролевой конфликт работающей женщины // Вопросы психологии. 1989. № 5
2. Винникотт Д. В. Ребенок, семья, внешний мир / Пер. с англ. А. Багрянцева, М.: Изд-во «Институт Общегуманитарных Исследований», 2015. — 256 с.
3. Гаврилица О. А. Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. 1998. — № 4. — С. 45–61.
4. Захаров, А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А. И. Захаров. — М.: Каро, 2006. — 672 с.
5. Кигай Н. Материнство как профессия // Свободная мысль. 1995. — № 5. — С. 27–31.
6. Маневский С. Е. Зыбкие образы души. Игра, культура, терапия. — Ижевск: Изд-во ERGO, 2017. — 244 с., 16 с. цв. ил.
7. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушение психики ребенка. — СПб: Изд-во ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. — 384 с.
8. Мягкова М. А. Психологические типы одиноких матерей // Психологическое образование в России. 2012. — № 6 — С. 78–83
9. Харитоновна Т. И. Обзор основных методов коррекции детско-родительских отношений в отечественной психологии // Международный научный журнал «Символ науки». 2016. — № 11 — С. 185–187.

Особенности психологической защиты и копинг-ресурсы больных шизофренией

Пискунова Кристина Владимировна, студент;

Есина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, доцент

Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова (г. Москва)

Целью исследования является изучение особенностей психологических защит и копинг-ресурсов у больных, страдающих шизофренией. В исследовании приняли участие 21 человек в возрасте от 21 года до 26 лет. Было проведено экспериментально- психологическое исследование с использованием психодиагностических методик. Больные находились на лечении в ГБУЗ МО «ПБ № 4». По итогам проведенного исследования установлено, что в период первого психотического эпизода болезнь играет роль стрессора. Это приводит к снижению уровня жизненного тонуса и удовлетворенности жизнью, обуславливает недостаточность личностных копинг-ресурсов. Эмоциональная устойчивость снижена, что сопровождается изменчивостью настроения. В принятии себя возможны как повышенная самокритичность, так и самостигматизация. Таким образом, личностные особенности больных шизофренией не могут обеспечить активное участие пациентов в реабилитационном процессе. Процесс лечения должен включать психотерапевтические методы, направленные на коррекцию личности больного шизофренией — повышение адаптационного потенциала, развитие личностных ресурсов конструктивного совладающего поведения.

Ключевые слова: шизофрения, копинг-стратегии, эмоциональная устойчивость, личностные особенности, стрессоустойчивость и социальная адаптация.

Актуальность:

Шизофрения представляет собой тяжелое хроническое психическое заболевание. В зависимости от различия психиатрических школ и подходов показатель его частоты различается от 0,3 до 22 на 1000 человек населения [1]. Динамика этого психического расстройства характеризуется тенденцией к высокой рецидивированности. Среди пациентов, получавших стандартное лечение, примерно 20–40% имели рецидив в течение года, 60% — в течение

двух лет и 82% — в течение 5 лет [2]. В связи с этим очень важно идентифицировать факторы, которые, наряду с медикаментозным лечением, влияют на формирование у пациентов стойкой ремиссии, предотвращая рецидив и повторную госпитализацию, замедляя развитие деградации личности. К таким факторам относятся методы социальной адаптации пациентов, успех которой зависит от понимания того, какие личностные особенности присущи людям, страдающим этим заболеванием.

В клинической психологии представлен широкий спектр исследований, тематика которых охватывает изучение психологических особенностей личности при шизофрении. В. А. Абрамов, О. И. Осокина, Г. Г. Путятин разрабатывают проблему личностно-ориентированной психиатрии. С. А. Голубев провел исследование по выявлению клинко-психопатологических особенностей шизофрении с манифестацией в юношеском возрасте. Особенности личности больных параноидной шизофренией изучены Е. В. Даниловой и Е. А. Шевченко. Социальное функционирование и качество жизни больных шизофренией посвящены работы И. Я. Гуровича, А. Ю. Березанцева и О. И. Митрофановой, Е. М. Кирьяновой и других авторов.

Но мы не обнаружили работ, посвященных целенаправленному исследованию особенностей эмоциональной и личностной сферы у пациентов в контексте наличия и развития у них копинг-ресурсов, а также репертуара стратегий поведения, направленного на преодоление стрессовых ситуаций, связанных с болезнью. Между тем, изучение эмоциональных и личностных особенностей больных шизофренией, с точки зрения их ресурсного значения для копинг-стратегий, важно для обеспечения положительного исхода лечения, успешного прохождения адаптации и реабилитации.

Практическая значимость состоит в том, что психологическая реабилитация данной группы пациентов является малоизученной темой, а одним из важнейших направлений психотерапевтической работы является повышение уровня копинг-ресурсов. Таким образом, исследование особенностей копинг-ресурсов у больных шизофренией является актуальной, значимой темой и помогает при разработке программ реабилитации.

Цели и задачи исследования:

В качестве цели представляемой работы выступает изучение особенностей психологических защит и копинг-ресурсов у больных, страдающих шизофренией.

Для реализации поставленной цели нами определяются следующие задачи:

- 1) Описать особенности личностной сферы исследуемых в контексте отношения к стрессовым ситуациям и их преодоления
- 2) Выявить наиболее часто используемые копинг-стратегии у больных, страдающих шизофренией
- 3) Провести эмпирическое исследование, направленное на изучение поведенческих копинг-стратегий, проанализировать результаты исследования

Методики исследования:

1. Опросник «Удовлетворенность жизнью» Мельниковой Н. Н.;
2. Опросник «Способы совладающего поведения» Лазаруса;
3. Тест «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А. А. Реана;

Выборка:

В исследовании приняли участие 21 человек - мужчины, находящиеся на лечении в областной психиатрической

больнице с психическими расстройствами шизофренического спектра. Возраст испытуемых: от 21 года до 26 лет. В исследование были включены больные, соответствующие следующим критериям:

1. Соответствие диагноза критериям МКБ-10;
2. Отсутствие дезорганизации поведения и мышления, препятствующих проведению исследования;
3. Длительность наблюдения менее 5 лет (первый психотический эпизод);
4. Отсутствие сопутствующих соматических заболеваний в стадии обострения;
5. Наличие согласия на проведение исследования.

Результаты исследования:

1. Результаты опросника удовлетворенности жизнью показали, что жизненная включенность у всех испытуемых ниже среднего уровня. Это означает, что больные шизофренией не испытывают насыщенности и полноты жизни; их активность и желание действовать снижены; им не свойственны такие позитивные состояния как радость, удовольствие, душевное равновесие.

2. Результаты опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса показали, что наиболее предпочитаемыми среди испытуемых являются стратегии дистанцирования, принятие ответственности, бегство-избегание. Редко используются стратегии самоконтроль, поиск социальной поддержки. Рассмотренные стратегии при постоянном использовании являются неадаптивными. Таким образом, следует сделать вывод, что для больных шизофренией свойственно использование неадаптивных стратегий совладания.

3. С помощью теста «Мотивация успеха и боязнь неудачи» мы выявили, что каждый пятый больной шизофренией (19,05%) ориентирован на успех. Процент испытуемых, у которых выявлена мотивация на неудачу, достаточно высок — 47,62%. Такая ситуация формирует неблагоприятные условия для социальной адаптации пациента. Таким образом, среди больных шизофренией преобладают люди с выраженной мотивацией на неудачу. Это означает, человек стремится избегать сложных ситуаций, в которых ему не гарантировано достижение результата.

Выводы:

По итогам проведенного исследования установлено, что в период первого психотического эпизода болезнь играет роль стрессора, что в свою очередь приводит к дезадаптивным реакциям в ситуациях стрессовой нагрузки. Это влечет за собой снижение уровня жизненного тонуса и удовлетворенности жизнью, а также обуславливает недостаточность личностных копинг-ресурсов. Для больных, страдающих шизофренией характерно снижение эмоционального реагирования, что сопровождается отсутствием интересов к жизненным явлениям, утраты проявления инициативы в социальных отношениях вследствие пассивности, апатии. Среди больных преобладают люди с выраженной мотивацией на неудачу. Это означает, что в процессе социальной адаптации необходимо целенаправленно воз-

действовать на мотивационную сферу пациентов, формируя у них мотивацию на успех.

Таким образом, исходя из полученных результатов, можно говорить, что пациенты, страдающие шизофренией, обладают ограниченным репертуаром стратегий стресс-преодолевающего поведения, что существенно повышает

риск их психологической дезадаптации, социальной изоляции, обострения психотической симптоматики. Полученные результаты могут учитываться при выборе тактики психотерапевтического вмешательства и создании психообразовательных программ для пациентов, страдающих шизофренией.

Литература:

1. Психиатрия: национальное руководство / Под ред. Ю. А. Александровского, Н. Г. Незнанова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2018. — 976
2. Кекелидзе З. И. Эпидемиологические показатели и показатели деятельности психиатрических служб в Российской Федерации (2005–2013 гг.): Статистический справочник / З. И. Кекелидзе, Б. А. Казаковцев (ред.). — М., 2015. — 572 с.

Эмоциональное выгорание специалистов, работающих с детьми с ОВЗ

Рыбас Екатерина Сергеевна, студент

Научный руководитель: Тарасова Анастасия Евгеньевна, старший преподаватель

Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова (г. Москва)

В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания у психологов и студентов психологических специальностей, которые осуществляют клинично-психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Выявлены наиболее распространенные симптомы эмоционального выгорания специалистов — «редукция профессиональных обязанностей», «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «тревога и депрессия», «загнанность в клетку», «эмоционально-нравственная дезориентация».

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, ограниченные возможности здоровья, клинично-психологическое сопровождение, профилактика.

Актуальность: В мире с каждым годом увеличивается рождение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Следовательно, возникает потребность в увеличении численности специалистов клинично-психологического сопровождения особых детей [5]. Особенности профессиональной среды требуют высокой ответственности, постоянного самоконтроля, самообладания, терпимости, стрессоустойчивости. Зачастую специалисты клинично-психологического сопровождения детей с ОВЗ подвержены эмоциональному выгоранию.

Первые научные работы, посвященные проблеме эмоционального выгорания, появились благодаря американскому психиатру Дж. Фрейденбергу в 1974 году в США. Исследуемое явление получило название «burnout». Термин «выгорание» введен для описания состояния личности, которая в своей профессиональной деятельности находится в постоянном эмоциональном общении с людьми. Эмоциональное выгорание отражает состояние предболезни и ухудшает качество жизни [4]. В отечественном подходе синдром эмоционального выгорания определен как защитный механизм человека, возникающий в ответ на длительное воздействие психотравмирующих стрессов, связанных с профессией [3]. Важное место в обязанностях работодателя должна занимать профилактика и коррекция

эмоционального выгорания среди сотрудников. В. В. Бойко выделяет фазы синдрома эмоционального выгорания: напряжения, резистенции, истощения. Каждая фаза имеет собственные симптомы [1].

Первая фаза — напряжения — сопровождается следующими симптомами:

- «переживание психотравмирующих обстоятельств» — у человека постоянно растет раздражение, накапливается отчаяние. Неразрешимость ситуации может привести к развитию других явлений «выгорания»;
- «неудовлетворенность собой» — в результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие ситуации, человек испытывает недовольство собой, профессией, должностью;
- «загнанность в клетку» — является продолжением развития стресса, при этом симптоме возникает чувство безысходности, так же возникает чувство интеллектуально-эмоционального затора;
- «тревога и депрессия» — проявляется в особо осложненных обстоятельствах, побуждающих к эмоциональному выгоранию; данный симптом является крайней точкой в формировании тревожной напряженности.

На второй фазе — резистенции — наблюдаются симптомы:

- «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» — профессионал перестает понимать разницу между экономией эмоций и полной экономией эмоций, то есть человек не понимает, когда можно воспользоваться дружелюбными жестами;
- «эмоционально-нравственная дезориентация» — у профессионала возникает потребность в самооправдании, человек может разделять субъектов профессиональной деятельности на «плохих» и «хороших»;
- «расширение сферы экономии эмоций» — проявляется в экономии эмоций помимо профессиональной сферы, проявляется уже и в отношении с родными, приятелями и знакомыми;
- «редукция профессиональных обязанностей» — человек пытается упростить свои профессиональные обязанности, которые требуют эмоционального вложения.

Третья фаза — истощения — характеризуется симптомами:

- «эмоциональный дефицит» — человек начинает постепенно ощущать, что он уже не в состоянии эмоционально помогать субъектам своей деятельности, не в состоянии войти в их положение;
- «эмоциональная отстраненность» — личность полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности, ничего не вызывает эмоциональный отклик;
- «личностная отстраненность» — отмечается, что при этом симптоме у человека происходит полная или частичная утрата интереса к субъекту своей деятельности;
- «психосоматические и психовегетативные нарушения» — симптом проявляется уже в самочувствии профессионала [2].

Цель и задачи исследования. Цель — определение особенностей эмоционального выгорания специалистов клиничко-психологического сопровождения детей с ОВЗ. Задачи: установить, какие симптомы эмоционального выгорания преобладают у специалистов клиничко-психологического сопровождения, работающих с детьми с ОВЗ; выявить основные направления профилактики и коррекции наиболее часто встречаемых симптомов эмоционального выгорания.

Методы исследования, характеристики выборки. Методы исследования: теоретические — анализ научной литературы; эмпирические — анкетирование, тестирование, методы математической оценки. В качестве основной методики исследования применен тест «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко. Дополнительные методики — методика оценки субъективного благополучия под русскоязычной адаптацией М. В. Соколовой; опросник «Индекс жизненной удовлетворенности» под русскоязычной адаптацией Н. В. Паниной; методика оценки проявления агрессивности в отношениях А. Ассингера. Базы ис-

следования — ФГБОУ ВО РНИМУ имени Н. И. Пирогова Минздрава России (Островитянова, д. 1) и Центр психодиагностики и психокоррекции Т. Г. Горячевой (ул. Ивана Бабушкина, д. 23, корпус 1). Исследование проведено в период с 10.10.2020 г. по 30.11.2020 г. Выборка представлена практикующими психологами-профессионалами (8 участников; женщины в возрасте от 24 и до 58 лет) и студентами (14 участников; женщины в возрасте от 21 и до 26 лет), занятыми в клиничко-психологическом сопровождении детей с ОВЗ.

Результаты исследования. В результате исследования выявлено, что для 75% профессионалов характерно умеренное субъективное благополучие, что может говорить об отсутствии серьезных эмоциональных проблем. У 25% респондентов наблюдаются отклонения в сторону субъективного неблагополучия, возможно, им уже сложно переносить напряженные профессиональные ситуации. Среди студентов, находящихся в начале профессионального пути, — 86% имеют умеренное субъективное благополучие, у 7% прослеживаются отклонения в сторону субъективного неблагополучия и у 7% обнаружено полное эмоциональное благополучие.

Выявлено, что 50% практикующих психологов демонстрируют высокий индекс удовлетворенности жизнью. Низкий индекс удовлетворенности жизнью обнаружен у 37,5%, а у 12,5% — средний индекс жизненной удовлетворенности. Соответственно у специалистов, находящихся в начале профессионального пути у 43% обнаружен высокий индекс удовлетворенности жизни, у 35% выражен низкий индекс удовлетворенности жизнью, 22% имеют средний уровень жизненной удовлетворенности.

Показатели агрессивности характеризуют сложившихся специалистов следующим образом: 75% имеют умеренную агрессивность; 12,5% миролюбивы; 12,5% излишне агрессивны. Среди студентов, занятых в клиничко-психологическом сопровождении детей с ОВЗ, показатели агрессивности указывают, что 64% имеют умеренную агрессивность; 29% миролюбивы; 7% демонстрируют излишнюю агрессивность.

Результаты иерархического распределения симптомов эмоционального выгорания среди сложившихся специалистов и студентов, занятых в клиничко-психологическом сопровождении детей с ОВЗ, представлены в Таблице 1.

Выводы и практическая значимость. Эмпирическое исследование симптомов эмоционального выгорания специалистов клиничко-психологического сопровождения, работающих с детьми ОВЗ, показало, что у сложившихся специалистов наиболее распространены симптомы: «редукция профессиональных обязанностей»; «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование»; «тревога и депрессия»; «расширение сферы экономии эмоций». Среди специалистов, находящихся в начале профессионального пути, наиболее распространены симптомы: «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование»; «загнанность в клетку»; «эмоционально-нравственная дезориентация». Также у большинства испытуемых выявлена умеренная агрессивность.

Таблица 1

№	Специалисты-профессионалы (с законченным высшим образованием; сфера профессиональной занятости — клиничко-психологическое сопровождение детей с ОВЗ)	Специалисты-студенты (совмещают процесс обучения с профессиональным сопровождением детей с ОВЗ)
1	«редукция профессиональных обязанностей» — 62,5%	«неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» — 64%
2	«неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» — 50%	«загнанность в клетку» — 35%
3	«расширение сферы экономии эмоций» — 37,5%	«эмоционально-нравственная дезориентация» — 35%
4	«тревога и депрессия» — 37,5%	«редукция профессиональных обязанностей» — 28%
5	«эмоциональная отстраненность» — 25%	«тревога и депрессия» — 28%
6	«эмоционально-нравственная дезориентация» — 25%	«переживание психотравмирующих обстоятельств» — у 21%
7	«эмоциональный дефицит» — 25%	«расширение сферы экономии эмоций» — 21%
8	«переживание психотравмирующих обстоятельств» — 12,5%	«эмоциональная отстраненность» — 21%
9	«психосоматические и психовегетативные нарушения» — 12,5%	«эмоциональный дефицит» — 14%
10	«загнанность в клетку» — 0%	«личностная отстраненность» — 7%
11	«личностная отстраненность» — 0%	«психосоматические и психовегетативные нарушения» — 7%
12	«неудовлетворенность собой» — 0%	«неудовлетворенность собой» — 0%

Полученные данные эмпирического исследования могут быть использованы при организации профилактики эмоционального выгорания. Профилактику эмоционального выгорания следует осуществлять комплексно и целенаправленно на выявленные симптомы. В профилактике таких симптомов как: «редукция профессиональных обязанностей»; «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование»; «расширение сферы экономии эмоций» — целесообразно применять тренинги, направленные на развитие коммуникативных навыков, обучение эффективному взаимодействию и самоконтролю эмоциональных проявлений, упражнения по увеличению диапазона значимых межличностных связей для человека. Для профилактики симптомов «загнанность в клетку» и «тревога и депрес-

сия» необходима отработка техник релаксации, направленных на снижение напряжения человека в целом: к примеру, техники прогрессирующей мышечной релаксации (телесно ориентированные упражнения; дыхательные методики). Для профилактики симптома «эмоционально-нравственная дезориентация» применимы тренинги, направленные на развитие уверенности в себе, упражнения на поднятие самооценки. Комплексная профилактика симптомов эмоционального выгорания специалистов клиничко-психологического сопровождения детей с ОВЗ дает возможность избежать возникновения синдрома эмоционального выгорания, повысить не только качество выполняемой работы, но и улучшить психофизиологическое состояние профессионалов.

Литература:

1. Бойко В. В. Психоэнергетика / В. В. Бойко. — Санкт-Петербург: Питер, 2009. — 490 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — Москва: Информационно-издательский дом «Филинь», 2004. — 256 с.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — Санкт-Петербург: Питер, 2008. — 338 с.) 4. — 247 с.
4. Maslach C., Jackson S. E. Burnout in organizational settings. Beverly Hills, CA: Sage, 1994. — 247p.
5. Итоги года: социальная защита инвалидов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://mintrud.gov.ru/social/invalid-defence/433> (Дата обращения 29.10.20).

Взаимосвязь общительности и копинг-стратегий у специалистов контакт-центра с разным стажем работы

Садретдинова Дилара Даниловна, студент

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

Статья посвящена эмпирическому исследованию, целью которого стало изучение взаимосвязи общительности и копинг-стратегий у специалистов контакт-центра с разным стажем работы.

Ключевые слова: системно-функциональный подход, общительность, копинг-стратегии, специалисты контакт-центра.

Сотрудник контакт-центра — это специалист, чья профессиональная деятельность связана с общением с другими людьми, в связи с чем его профессионально важными качествами являются общительность, инициативность и др. В нашем исследовании мы остановились на изучении общительности, как одного из важнейших личностных качеств оператора контакт-центра. Общительность нами изучена с позиции системно-функционального подхода А. И. Крупнова [1–3]. Стресс — это сопутствующий атрибут деятельности контакт-центра, поскольку она наполнена неожиданными вопросами, недовольными клиентами и т. д. В связи с этим считаем актуальным изучение взаимосвязи общительности и копинг-стратегий у специалистов контакт-центра с разным стажем работы.

Цель исследования: изучение взаимосвязи общительности и копинг-стратегий у специалистов контакт-центра с разным стажем работы.

Гипотеза исследования: существуют особенности взаимосвязи между общительностью и копинг-стратегиями у операторов контакт-центра с разным стажем работы.

В соответствии с целью и гипотезой были подобраны соответствующие **методы исследования:** I. Методы теоретического обоснования проблемы: теоретико-методологический анализ, интерпретация, синтез, обобщение научной литературы по теме исследования. II. Методы эмпирического исследования: тестирование. В работе использовались следующие методики: бланковый тест «Общительность» А. И. Крупнова, тест общительности В. Ф. Ряховского, методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана. III. Методы математической обработки результатов: r_s -критерий Спирмена. Статистическая обработка данных проведена с помощью пакета статистических программ Statistica 12.0.

Выборка исследования: в исследовании приняли участие 20 операторов контакт-центра со стажем работы 1–3 года и 20 операторов контакт-центра со стажем работы 4–7 лет.

Вначале мы посчитали корреляционные связи в выборке сотрудников контакт-центра со стажем профессиональной деятельности 1–3 года.

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа между общительностью и копинг-стратегиями операторов контакт-центра со стажем профессиональной деятельности 1–3 года (N=20)

Переменные	Разрешение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем
Общественно-значимые цели	0.14	0.07	0.15
Личностно-значимые цели	0.20	-0.45*	-0.08
Социоцентричность	0.04	0.19	0.28
Эгоцентричность	-0.29	-0.06	0.48*
Осмысленность	0.01	-0.42	0.36
Осведомленность	-0.20	0.19	-0.48*
Предметная сфера	-0.25	0.14	-0.18
Субъектная сфера	-0.17	0.18	-0.02
Эргичность	0.04	0.81*	-0.20
Аэргичность	0.35	-0.03	0.01
Стеничность	-0.19	-0.08	0.00
Астеничность	-0.21	0.03	-0.18
Интернальность	0.03	0.34	-0.25
Экстернальность	0.24	-0.39	0.19
Операциональные трудности	0.32	0.04	0.02
Эмоционально-личностные трудности	0.21	-0.26	0.25
Общительность	-0.15	0.04	0.01

Примечание: знаком «*» обозначены значимые корреляционные связи, $p \leq 0,05$.

Обнаружена обратная корреляционная связь между поиском социальной поддержки и переменной общительности «Личностно-значимые цели» (–0,45). Прямая корреляционная связь между поиском социальной поддержки и переменной общительности «Эргичность» (0,81). Прямая корреляционная связь между избеганием проблем и пе-

ременной общительности «Эгоцентричность» (0,48). Обратная корреляционная связь между избеганием проблем и переменной общительности «Осведомленность» (–0,45).

Затем мы посчитали корреляционные связи в выборке сотрудников контакт-центра со стажем профессиональной деятельности 4–7 лет.

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа между общительностью и копинг-стратегиями операторов контакт-центра со стажем профессиональной деятельности 4–7 лет (N=20)

Переменные	Разрешение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем
Общественно-значимые цели	0.07	0.18	–0.29
Личностно-значимые цели	0.22	–0.44*	0.41
Социоцентричность	0.28	–0.15	0.06
Эгоцентричность	0.29	0.10	0.22
Осмысленность	–0.19	0.05	–0.23
Осведомленность	–0.22	0.29	0.20
Предметная сфера	–0.18	–0.23	0.25
Субъектная сфера	–0.46*	0.09	–0.22
Энергичность	–0.15	0.06	0.01
Аэнергичность	–0.34	–0.32	–0.08
Стеничность	0.07	0.48*	0.08
Астеничность	–0.04	0.06	0.11
Интернальность	–0.34	–0.04	0.38
Экстернальность	0.01	0.19	–0.18
Операциональные трудности	0.34	0.13	0.29
Эмоционально-личностные трудности	–0.39	–0.19	–0.15
Общительность	–0.06	0.18	–0.02

Примечание: знаком «*» обозначены значимые корреляционные связи, $p \leq 0,05$.

Обнаружена обратная корреляционная связь между разрешением проблем и переменной общительности «Субъектная сфера» (–0,46). Обратная корреляционная связь между поиском социальной поддержки и переменной общительности «Личностно-значимые цели» (–0,44). Прямая корреляционная связь между поиском социальной поддержки и переменной общительности «Стеничность» (0,48).

Таким образом, в обеих выборках есть связь поиска социальной поддержки и переменной целевого компонента общительности «Личностно-значимые цели». Сотрудники со стажем 1–3 года имеют прямую связь между поиском социальной поддержки и переменной общительности «Эргичность» динамического компонента. У сотрудников со стажем 4–7 лет поиск социальной поддержки напрямую связан

с переменной общительности «Стеничность» эмоционального компонента.

У сотрудников со стажем 1–3 года выявлена прямая связь между избеганием проблем и переменной общительности «Эгоцентричность» мотивационного компонента и обратная с переменной общительности «Осведомленность» когнитивного компонента.

У сотрудников со стажем 4–7 лет выявлена обратная связь между решением проблем и проявлением переменной общительности «Субъектная сфера» продуктивного компонента.

Полученные данные подтверждают нашу гипотезу о том, что существуют особенности взаимосвязи между общительностью и копинг-стратегиями у операторов контакт-центра с разным стажем работы.

Литература:

1. Крупнов А. И. История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности к 30-летию научной школы А. И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / науч. ред. А. И. Крупнов, С. И. Кудинов, И. А. Новикова. — М.: РУДН, 2014. — С. 9–30.
2. Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств / А. И. Крупнов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. — 2006. — № 1 (3). — С. 63–74.

3. Крупнов А. И. Соотношение системно-функциональной и пятифакторной моделей черт личности: к постановке проблемы / А. И. Крупнов, И. А. Новикова, А. А. Воробьева // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. — 2016. — № 2. — С. 45–56.

Психолого-педагогические особенности проявления агрессивного поведения у подростков

Салимова Жулдыз Еркиновна, студент магистратуры

НАО Жетысуский университет имени И. Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан)

В данной статье определены психолого-педагогические особенности проявления агрессивного поведения у подростков. Рассмотрены понятия «агрессия» и «агрессивность», а также выделены западные и отечественные авторы, непосредственно изучавшие тему агрессии у детей подросткового возраста. Также в данной статье основными составляющими компонентами для рассмотрения психолого-педагогической литературы по агрессивному поведению у подростков являются виды, показатели, предпосылки, источники проявления агрессивности, психологические особенности и диагностические критерии.

Ключевые слова: агрессивное поведение, подросток, подростковый возраст, сторона родителей, проявление, девиантное поведение.

This article defines the psychological and pedagogical features of aggressive behavior in adolescents. The concepts of “aggression” and “aggressiveness” are considered, as well as Western and domestic authors who have directly studied the topic of aggression in adolescent children are highlighted. also in this article, the main components for the consideration of psychological and pedagogical literature on aggressive behavior in adolescents are the types, indicators, prerequisites, sources of aggression, psychological characteristics and diagnostic criteria.

Keywords: aggression, aggressiveness, adolescents, teenager, parenting, aggressive behavior, psychological features.

Преимущественной особенностью подросткового возраста является формирование характерологических, своеобразных качеств развития личности. Так, у подростков может системно наблюдаться оценивание себя как личности, других людей, происходит постоянная смена увлечений и жизненных интересов, тем самым происходит процесс углубленного изучения, познания своего «Я». Вместе с характерологическими качествами развития личности дети в подростковом возрасте становятся более уязвимыми в социальной среде, наряду с этим появляется вероятность проявления агрессивного поведения у подростков.

Возникает необходимость определения различных форм проявления агрессивного поведения. Агрессивное поведение в подростковом возрасте, как частая форма проявления, может сохраняться и в дальнейшем активно развиваться, преобразовываясь в непрерывное качество личности подростков. Именно поэтому проблема агрессивного поведения подростков особенно важна и актуальна в современном мире.

Как отмечают большинство педагогов и психологов в образовательных учреждениях, число агрессивных подростков с каждым годом становится значительно больше, возникают вопросы и затруднения в плане сотрудничества и обучения самих подростков, так как их поведение становится деструктивным, неуправляемым. Единственным психолого-педагогическим воздействием на агрессивных подростков является мера наказания, после которой подростки

в некоторой степени могут быть прилежными в процессе обучения и соответственно поведение совпадает с правилами общественности. Именно такой вид психолого-педагогического воздействия не способствует их перевоспитанию и не изменяет поведенческие реакции агрессивных подростков в лучшую сторону, а скорее всего, может усиливать особенности проявления как открытой, так и закрытой форм агрессии.

В социальной среде развития и общения уровень проявления агрессивного поведения у подростков отмечается в первую очередь в степени социальной адаптации и соблюдении общественно-культурных установочных норм и правил поведения.

В западной психологии вопросами изучения проявления агрессии и агрессивности у детей и подростков занимались такие авторы, как Г. Лорено [1, с.160], Р. Бэрн [2, с.27], А. Бандура [3, с.202]. Также в отечественной психологии вопросы, которые посвящены изучению и рассмотрению проявления агрессии и агрессивности у детей в подростковом возрасте, встречаются в научных работах Л. М. Семенюк [4, с.19], Мухиной В. С. [5, с.42], И. А. Фурманова [6, с.107].

В психологии различают понятия «агрессия» и «агрессивность». Понятие «агрессия» рассматривается как проявление действий, поступков. В свою очередь, понятие «агрессивность» рассматривается как устойчивое проявление свойств личности, готовому к агрессивному, враждебному поведению.

Агрессия — (от лат. «agressio» — нападение) — представляет собой деструктивное поведение, которое противоречит нормам и правилам общественного поведения, а также наносит физический, моральный вред человеку, обществу, образуя подавленность страх у людей [7, с.16].

Агрессивные подростки — категория детей, наиболее осуждаемая и отверженная со стороны родителей и взрослых. Отверженность от агрессивных подростков со стороны родителей и взрослых заключается в непонимании проявления агрессивного поведения, именно поэтому между подростками и взрослыми возрастает открытая неприязнь.

Необходимо отметить, что многие авторы разделяют понятия агрессии и агрессивного поведения. Агрессия является специфическим процессом, объединяющая организации и функциональные особенности поведения человека. Агрессивное поведение представляется, как структура, которая объединяет сложные компоненты психических свойств личности человека.

Как отмечает Э. Фромм, существует два главенствующих вида проявления агрессивного поведения у людей: «доброкачественная» и «злокачественная». «Доброкачественная» агрессия проявляется именно в истинный момент опасности, тем самым образуя защитный характер. «Злокачественная» агрессия является более жестокой, деструктивной, которая проявляет спонтанность в различных ситуациях [8, с.126].

Целесообразно отметить наиболее значимые, а также часто встречаемые виды проявления агрессивного поведения у подростков:

1. Физическая агрессия (частое применение физической силы против кого-либо).
2. Вербальная агрессия (общение с людьми на повышенных тонах, с применением ругани, угроз).
3. Косвенная агрессия (скрытое проявление агрессии против кого-либо).
4. Раздражительность (грубое отношение к чему-либо, к кому-либо).
5. Негативизм (провокационное поведение, образующее враждебное отношение к другим людям) [9, с.55].

Исходя из выше охарактеризованных существенных видов проявления агрессивного поведения у подростков, можно отметить тот факт, что агрессия выражается в ответной форме человека на различные жизненные ситуации. В психофизиологическом плане агрессивное поведение, в большей степени вызывает чувство страха, стресс и др.

С психологической точки зрения агрессивное поведение у подростков может определяться как один из методов решения различных жизненных вопросов, которые, в первую очередь, связаны с ценностным отношением к себе как личности, стремлением повысить уровень самооценки, за счёт контроля над значимыми для них субъектами. Так, во многих жизненных обстоятельствах проявление агрессивного поведения у подростков является абсолютно естественным образом действий. Внутренние проявления агрессивного поведения, влияют только на самих подростков. Агрессив-

ное поведение подростков чаще выступает как проблемное поведение в обществе.

В подростковом возрасте у девочек наиболее ярко выражены проявления агрессивного поведения, чем у мальчиков. Чаще всего у девочек проявляется скрытая форма агрессии, которая выражается сарказмом, поддразниванием детей младшего возраста и ненавистным обсуждением других людей. Приобретают подростки такое поведение чаще всего в учебном коллективе, на улицах, в семье. Подстрекают к проявлению агрессивного поведения среди подростков также социальные условия развития, межличностные взаимоотношения, общение с людьми постарше.

В числе взаимообусловленных разнообразных показателей агрессивного поведения у подростков можно выделить:

- личностно-ориентированный показатель, активно проявляющийся в выборе предпочтительных социальных взаимоотношениях с другими людьми, который затрагивает ценностные нормы социальной среды общения;
- специфический показатель, действие которого происходит на уровне психологических, биологических основах агрессивного поведения, усугубляющие адаптацию социального развития подростков;
- педагогический показатель, находит отражение в несовершенстве воспитательной работы в семье и школе;
- психологический показатель, выражается в неблагоприятном отношении подростков со сверстниками, семьёй;
- совокупный показатель, определяется в неблагоприятном социально-культурном условном развитии подростков [10, с.84].

В свою очередь проявление агрессивного поведения у подростков формируется тремя наиболее важными составляющими компонентами: когнитивный, импульсивный, целеустремлённый. Когнитивный компонент преобразует в себе осознанное понимание сложившейся ситуации, а также разграничение объекта и подтверждения непосредственных мотивов для проявления агрессивного поведения. Импульсивный компонент выражается в проявлении таких отрицательных эмоций как злость, гнев, презрение. И наконец, третий компонент — целеустремлённый представляет собой настойчивое, инициативное проявление каких либо действий.

Предпосылки каких-либо действий подростков, носящие агрессивный характер последствий, могут характеризоваться в таком образе как:

1. Способ реализации значимой цели.
2. Метод достижения желаемого, путём самоутверждения.
3. Средство получения психологического расслабления.

Таким образом, рассмотрев и изучив психолого-педагогическую литературу агрессивного поведения среди подростков, нами были выделены источники получения знаний подростками о моделях поведения в различных ситуациях:

Первый источник — получение знаний подростками о моделях поведения преобладает в первую очередь в семье, в которой непосредственно может происходить неоднократное проявление агрессивного поведения, которое в свою очередь обеспечивается постоянством и закреплением такого рода ситуаций

Второй источник — прямое социальное взаимодействие подростков со сверстниками, познавая особенности агрессивного поведения.

Третий источник — приобретение подростками выраженных агрессивных поведенческих реакций символическими и жизненными примерами.

Поскольку именно в семейном воспитании и во взаимоотношениях с родителями подростки подвержены первичной социализации, необходимо подробно рассмотреть показатели, которые преобразуют поведенческую модель агрессивного поведения в детско-родительских взаимоотношениях.

Показателями агрессивного поведения в данном случае являются:

- детско-родительские отношения;
- поведенческая реакция родителей на агрессивное поведение ребёнка;
- характерологические особенности взаимоотношений подростка с братьями, сёстрами.

Неблагополучные взаимоотношения подростков с одним или двумя родителями, где подростки ощущают себя в семье изгоями, негодными детьми, а также не чувствуют необходимую родительскую поддержку, заботу и любовь, то в таком случае происходит подверженность проявления высокого уровня агрессивности подростков по отношению к другим детям, а также к людям любой возрастной категории. Также с большей вероятностью у подростков формируется склонность к проявлению преступной деятельности и девиантному поведению среди сверстников.

Исходя из вышеизложенного, можно отметить, что агрессивные подростки будут всячески стараться избавиться себя от зависимого контроля со стороны родителей. Так избегая всяческого родительского контроля, поведенческие позиции подростков всё больше будут идентифицироваться с другими авторитетными для них подростками, друзьями. Вероятность проявления и закрепления агрессивного поведения у подростков становятся значительно выше. Такого рода проявления негативных поведенческих реакций со стороны агрессивных подростков свидетельствуют о получении безграничной свободы. Теряя контроль над воспитанием и поведением подростка, родители в дальнейшем не ожидают от них каких-либо достижений и выполнения обязанностей.

Литература:

1. Лорено Г. Агрессия наших детей / Г. Лорено; Перевод с англ. — М.: Издательский дом «ФОРУМ», 2017. — С.160.
2. Р. Бэрон, Д. Ричардсон Агрессия: Учебное пособие для вузов. — СПб: Питер, 2014. — С.27.

Целесообразно выделить следующие психологические особенности, которые порождают агрессивное поведение у подростков:

- слаборазвитые интеллектуальные особенности;
- низкий уровень самооценки;
- отсутствие развития деятельностных навыков;
- высокий уровень возбудимости нервной системы подростков, связанные с причинами каких-либо травм и болезней.

Также нами охарактеризованы диагностические критерии агрессивного поведения у подростков:

1. Применение угроз в общении с другими людьми с помощью жестов и вербальных навыков.
2. Организация физических драк среди молодёжи.
3. Жестокое обращение к окружающим людям.
4. Использование запрещённых предметов, которые могут нанести вред физическому здоровью человека.
5. Совершение мелких краж.
6. Вымогательство чужого имущества.
7. Проявление различных форм девиантного поведения.
8. Вандализм.
9. Побег из родительского дома.
10. Намеренные побег из учебных организаций.

Таким образом, анализ рассмотренной и изученной нами психолого-педагогической литературы позволяет нам сделать выводы о том, что специфическими чертами проявления агрессивного поведения у подростков являются деструктивные поведенческие реакции отклоняющего вида, которые в большинстве случаев не соответствуют с нормативными установками и правилами поведения в общественной среде общения и культурной социализации развития личности. В большинстве случаев агрессивное поведение у подростков определяется как один из методов решения различных жизненных вопросов, а также стремлением повысить уровень самооценки, за счёт контроля над социальными субъектами.

Соответственно проявления агрессивного поведения у подростков, несомненно, способствуют формированию негативного оценивания и отчуждения со стороны родителей, общества, так как целенаправленная агрессия подростков может нанести моральный физический вред социальному окружению. Необходимо также заметить, что на сегодняшний день является действительным фактом того, что демонстративное поведение агрессии, насилия среди подростков, взрослых, в семье, на экранах телевидения, а также в СМИ наиболее часто способствуют высокому уровню проявления предпосылок агрессивного, девиантного поведения не только среди молодёжи, но и у других людей любой возрастной категории.

3. Бандура А. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений/ Бандура А.; М.: Апрель Пресс: ЭКСМПРЕСС, 2015. — С.202.
4. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции; Учебное пособие. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2015. — С.19.
5. В. С. Мухина Детская психология. — М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Издательство ЭКСМО — Пресс, 1999. — С.42 (Серия «Мир психологии»).
6. Фурманов И. А. Психология детей с нарушением поведения: Пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов; — М.: ВЛАДОС.2004. — С.107.
7. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков Большой психологический словарь: Издание 4-е расширенное; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак, СПб: Москва, 2008. — С.16.
8. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М. — Л.: Лениздат, 2015. — С.126.
9. Платонова Н. М. Агрессия у детей и подростков: Платонова Н. М./ Учебное пособие. — СПб: Речь, 2006. — С.55.
10. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия «Психологический практикум». — Ростов н/Д: «Феникс», 2004. — С.84.

Проблема исследования социально-психологического климата образовательной организации

Ю-Сен-Дю Лариса Александровна, студент

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Основной документ, регламентирующий деятельность образовательных организаций, Закон «Об образовании РФ» провозглашает одним из принципов управления автономию образовательной организации. Так, в части 9 статьи 3 Закона N 273-ФЗ автономия образовательных образований названа среди основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования. Кроме того, в статье 28 Закона «Об образовании РФ» раскрывается понятие автономии, под которой подразумевается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов в соответствии с нормативными правовыми актами Российской Федерации и уставом образовательной организации [5; 21]. Реализация направлений самостоятельной деятельности организации становится возможной только при наличии четкой траектории движения образовательного учреждения и слаженному взаимодействию трудового коллектива, что невозможно без благоприятного социально-психологического климата. Актуальность проблемы исследования социально-психологического климата также обуславливается возросшими требованиями к уровню психологической включенности индивида в его трудовую деятельность, усложнением психической жизнедеятельности людей, постоянным ростом их притязаний.

Социально-психологический климат — это комплексная характеристика состояния трудового коллектива, которая является достаточно подвижной, но при этом стремится к стабильности. Наличие совокупности различных свойств не дает возможности измерить социально-психо-

логический климат единым индикатором или одной методикой. Для последующей оценки социально-психологического климата образовательного учреждения необходимо дать толкование данному понятию, очертить ряд свойств, которыми обладает данный феномен. Выделенные же свойства лягут в основу разработки критериальной базы оценивания социально-психологического климата. Итак, социально-психологический климат:

- преобладающий в коллективе относительно устойчивый психологический настрой его работников, проявляющийся в многообразных формах их деятельности;
- имеет двунаправленность, так как, с одной стороны, формируется на основе эмоциональных и трудовых отношений в группе, индивидуальных ценностных ориентации, с другой стороны, сам определяет систему отношений членов коллектива друг к другу, к своему труду, ко всем другим формам жизнедеятельности;
- представляет собой обобщенную, интегральную характеристику психологического состояния всех проявлений жизни коллектива;
- имеет ситуативный характер, требует длительного исследования для выявления относительно постоянных характеристик;
- структура проявлений социально-психологического климата состоит в отношении людей друг к другу, к общему делу, к миру и к самому себе [4;279].

Следует обратить внимание, что оценка социально-психологического климата, в первую очередь, должна осуществляться через призму специфики работы отдельной организации. Социально-психологический климат обра-

зовательного учреждения направлен на реализацию следующих функций:

- консолидирующая, которая заключается в сплочении его членов, в объединении усилий для решения учебно-воспитательных задач. Данная функция особенно важна для педагогических коллективов, ведь лишь единый взгляд на цели образовательного учреждения способен повлиять на выработку единой образовательной траектории, что провоцирует, в свою очередь, повышение качества образования.
- стимулирующая, которая отвечает за создание «эмоциональных потенциалов» коллектива, его жизненной энергии, реализуемой в педагогической деятельности. С этой функцией тесно связаны понятия «профессиональное выгорание» и «педагогическая деформация», происходящие, во многом, по причине цикличности и повторяемости педагогической деятельности. Создание «эмоциональных потенциалов» в деятельности работников педагогической организации осложняется тем, что мотивировать представителей коллектива возможно, в большей степени, с использованием моральных, а не материальных стимулов.
- стабилизирующая, обеспечивающая устойчивость внутриколлективных отношений и создающая необходимые предпосылки для успешного вхождения в коллектив новых педагогов. Учитывая, что в современном образовании бытует тенденция обновления педагогических кадров, обусловленная рядом причин, данная функция приобретает определяющее значение;
- регулирующая, которая проявляется в утверждении норм взаимоотношений, этической оценке поведения членов коллектива. Эта функция является проблемным полем для размышлений и споров, ведь именно педагогическая деятельность имеет устойчивую, во многом, консервативную, морально-этическую основу, порой разнящуюся с современными нравственными веяниями. [2;40]

На формирование социально-психологического климата в педагогическом коллективе влияет ряд факторов, к ним относятся те, что зависят от особенностей стратегии управления в организации, и те, что являются относительно независимыми:

1. Социально-психологическая совместимость членов коллектива. Этот фактор тесным образом связан с личностными особенностями каждого работника (например, темперамент, уровень эмпатических способностей, ценностные ориентиры и т. д.);

2. Стиль управления коллективом, выражающийся в проявлении дистанции между администрацией и рабочим коллективом, в особенностях построения межличностных и деловых отношений между администрацией и коллективом;

3. Система оплаты труда, своевременное получение заработной платы.

4. Успешный/неуспешный ход учебно-воспитательной деятельности. Данный фактор имеет разноплановое выражение, связан с творческой реализацией педагогов, и с возможностью карьерного, профессионального роста, и с построением доброжелательных отношений с воспитанниками, родителями;

5. Применяемые способы поощрений и наказаний. В данном случае, важным является не только принятие и положительная оценка результатов труда администрацией, но и коллективом в целом;

6. Условия труда и оборудование рабочих мест, зависящие от уровня материально-технического обеспечения всей организации;

7. Характер коммуникаций и информированность коллектива;

8. Обстановка в семье, вне работы.

Говоря о роли социально-психологического климата необходимо учитывать, что в основе анализа всегда будут рассматриваться два условных субъекта «коллектив», «личность», наделенные определенными признаками. Но это не говорит о том, что на формирование «микроклимата» не будут влиять внешние условия — «макроклимат»: это и динамика работы всей организации, а в глобальном смысле, и состояние общества (социально-экономические, культурные особенности, социальные гарантии и т. д.).

Таким образом, стабильно положительный социально-психологический климат, главным образом, будет продуцировать такие групповые эффекты, как сплоченность; взаимная совместимость; состояние уровня идентификации, понимаемое как сознательное; внутренне мотивированное принятие членов группы, целей, ценностей и норм групповой жизни.

По мнению Машкова В. Н., «психологический климат — это складывающаяся в трудовом коллективе эмоциональная атмосфера, комфортная или дискомфортная для его членов» [3;43]. Позитивный социально-психологический климат лежит в основе удовлетворенности сотрудников совместной деятельностью, коммуникациями и отношениями в группе, а также является обязательной составляющей повышения результативности работы.

Литература:

1. Волчкова, В. И. Социально-психологический климат в педагогическом коллективе/В. И. Волчкова//Высшее образование в России. — 2009. — № 1. — с. 167–170.
2. Каратаева, Е. В. Психологические основы педагогического взаимодействия [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/Е. В. Каратаева. — М.: Профит Стайл, 2007. — 224 с.

3. Машков, В. Н. Психология управления [Текст]: учебное пособие 2-ое издание/В. Н. Машков. — СПб., 2002. — 254с
4. Парыгин, Б. Д. Социально-психологический климат коллектива/Б. Д. Парыгин. — М., 2013. — 339 с.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета. — 2012. — № 303.

Особенности переживания экстремальных ситуаций грузинского и армянского этносов

Ярмахова Анастасия Андреевна, студент;

Лысова Виктория Юрьевна, студент

Тихоокеанский государственный медицинский университет (г. Владивосток)

В статье представлен анализ психологических особенностей грузинского и армянского этносов, влияющих на переживание экстремальных ситуаций.

Ключевые слова: экстремальная ситуация, грузинский этнос, армянский этнос.

Армения и Грузия являются по-настоящему удивительнейшими странами со своей историей, культурой и устоями. История армянского народа насчитывает около трех тысячелетий и таит в себе как трагические периоды, так и периоды невероятного расцвета и созидательного труда. Процесс формирования грузинского народа насчитывает многовековую историю. Процесс этот был многогранен и неоднозначен. Из истории Грузии видно, что на грузинский этнос отложили отпечаток как родственные, так и неродственные племена, и территория его в дальнейшем расширилась за счет других народностей.

В истории этих народов также присутствуют ситуации, сформировавшие множество черт, помогающих адаптироваться этим народам к переживанию кризисных и экстремальных ситуаций.

Экстремальными называют ситуации, которые связаны с большими объективными и психологическими трудностями, обязывают человека к полному напряжению сил и наилучшему использованию личных возможностей для достижения успеха и обеспечения безопасности [3].

Культурно-специфические факторы поведения людей в чрезвычайной и экстремальной ситуации требуют к себе особого внимания и уважения со стороны специалистов, так как являются психологическим ресурсом людей, оказавшихся в трудных жизненных обстоятельствах. Учет этих факторов необходим для построения эффективных стратегий оказания психологической помощи в условиях экстремальной ситуации [4].

Одной из характерных черт армянского менталитета служит способность быстрой адаптации к изменениям условий внешней среды (другая страна, язык и т. д.). Но вне зависимости от места пребывания армяне всегда стараются поддерживать связь со своей Родиной в любом проявлении [5].

Рассмотрим в качестве примера такую экстремальную ситуацию как миграцию в виде потрясения. Здесь у большинства представителей армянского этноса социокультур-

ная адаптация может пройти безболезненно, т. к. они обладают высоким уровнем адаптивности. Для армянского народа характерно почитание семьи и семейных ценностей, традиций. В соответствии с этим, при возникновении какой-либо экстремальной ситуации, армяне первым делом стараются в очень короткий срок связаться со своей семьей [2].

К примеру, экстремальная ситуация — теракт. Если армянин оказался в сложной террористической ситуации, или под завалами, то семья этого армянина бросится на помощь незамедлительно и сделает всевозможное дабы спасти своего родственника. Что кстати небезопасно и может осложнить операцию спасения специальным службам.

Важно отметить, что благоприятным исходом после наступления экстремальной ситуации — объединение с семьей. В соответствии с этим, культурно-этническое понимание и следование традициям, высокая степень адаптивность при появлении экстремальной ситуации являются главнейшими в понимании, признании и адаптации к различным жизненным и бытовым изменениям армянского этноса. А, как правило, культурно-этнические отличительные черты переживания экстремальной ситуации будут сопутствовать упорядоченностью, дисциплинированностью и сплоченностью семьи.

Можно сделать вывод, что армянский этнос характеризуется высокой степенью адаптивности, при появлении экстремальной ситуации, являются главным в понимании и адаптации к различным жизненным и бытовым изменениям армянского этноса.

Если говорить о стрессовой ситуации, то реакция на них зависит от особенностей психологической защиты, которая в первую очередь определяется типом темперамента человека. Отсюда мы и сможем проанализировать возможное поведение в экстремальных ситуациях грузинского этноса.

Грузины обладают чертами холерического и сангвинического типов темперамента, взрывной эмоциональностью, повышенной чувствительностью к чужим по-

ступкам и суждениям, ярко выраженным стремлением к самопрезентации. В определенной экстремальной ситуации холерик, скорее всего, либо начнет устраивать панику, либо возьмет на себя ответственность, проявит себя в бурной деятельности, которая может оказаться как полезной, так и абсолютно бесполезной для окружающих. В любом случае, ему будет нелегко справиться с возложенной на себя ответственностью, потому что холериков отличает такое свойство темперамента как ригидность — негибкость приспособления к внешним условиям. В то же время человек холерического темперамента при удачном стечении обстоятельств, способен проявить большую силу воли.

Сангвинический тип темперамента способен, быстро сосредоточиться, дисциплинирован, при желании может сдерживать проявление своих чувств и непроизвольные реакции. Ему присущи быстрые движения, гибкость ума, находчивость, быстрый темп речи, быстрое включение в новую работу. В случае экстренной ситуации он будет в силах быстро оценить масштаб и серьёзность происходящего, взвесить все «за» и «против» возможных решений

проблемы и сможет принять верное. Сангвиник быстро реагирует на окружающие события, неприятности переживает легко. [1]

Можно сделать вывод, что в стрессовой ситуации грузин в первую очередь позаботится о безопасности своих близких, о старшем поколении женщинах и детях, а затем уже о себе. Если это ситуация, где он действует один, это может быть вариант гнева, но при этом в силу особенностей характера попытается найти все возможные пути для разрешения ситуации. Вспышка гнева сменяется хладнокровием и трезвостью ума.

Таким образом, основными характеристиками переживания экстремальных ситуаций грузинского и армянского этносов являются: дисциплинированность, почитание семейных ценностей и обращение к ним в экстремальных ситуациях. Главным отличием является проявление ригидности у грузин, которая проявляется в экспрессивности и эмоциональности, влияющей на адаптацию в экстремальной ситуации. При этом, высокая степень адаптивности у армян, проявляющаяся в более тесной связи с семьей и обращению к семейным ценностям.

Литература:

1. Выготский Л. С. Проблемы развития психики. В кн.: Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 тт. Т 3. Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика; 1983.
2. Крысько В. Г. Этническая психология. — М.: Просвещение, 2008. — 310 с.
3. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации: Справочник практического психолога. — М.: ЭКСМО, 2005. — 916 с.
4. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. — М.: Академия, 2005. — 288 с.
5. Саргсян А. Л. Армянские традиции воспитания детей / Саргсян А. Л. // Молодой ученый. — 2014 — № 21. — С. 682–684.

ПЕДАГОГИКА

Формирование коммуникативной компетенции школьников посредством использования проблемно-диалогической технологии

Белеванцева Оксана Николаевна, учитель русского языка и литературы

Белгородский инженерный юношеский лицей-интернат

Федеральный государственный образовательный стандарт определяет основные направления развития современной методики преподавания русского языка и литературы на всем образовательном пространстве Российской Федерации, основное внимание уделяя формированию различных компетенций. Словарь по образованию и педагогике определяет компетенцию как «совокупность определённых знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлён и имеет практический опыт работы» [3].

А. В. Хуторской отмечает, что «компетенции для ученика — это образ его будущего, ориентир для освоения. Но в период обучения у ученика формируются те или иные составляющие «взрослых» компетенций, и чтобы ему не готовился лишь к будущему, но и жить в настоящем, он осваивает эти компетенции с образовательной точки зрения» [4].

Ключевых (метапредметных) компетенций много, но все они складываются из четырех компетенций: информационной, коммуникативной, кооперативной, проблемной. К их формированию мы приходим от предметных, через общепредметные. Предметные компетенции по русскому языку и литературе следующие: языковая, лингвистическая, культуроведческая, эстетическая, социально-личностная, коммуникативная, филологическая. Коммуникативная компетентность, выделяемая и среди ключевых, и среди предметных компетенций в качестве одной из главных, базовых, в ФГОС второго поколения определяется как умение ставить и решать определенного типа коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера (партнеров), выбирать адекватные стратегии коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения. В качестве первейшего компонента в коммуникативную компетентность входят способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, удовлетворительное владение определенными нормами общения и поведения, владение «техникой» общения (правилами вежливости и др.) [1]. Урок литературы, основу содержания которого (как учебного предмета) представляет собой чтение и текстуальное изучение художественных произведе-

ния, даёт неограниченные возможности для развития коммуникативных способностей, готовности обучающихся к успешному, позитивному общению. Для этого необходимо создавать на каждом уроке и во внеурочной деятельности условия речевого общения.

Как отмечает учитель-практик Большакова Н. Ю., «уроки, построенные по принципу «обучать общению, общаясь» позволяют изучение предмета превратить в деятельность, взаимодействие и учителя с учеником, и учеников между собой» [5].

Одной из образовательных технологий, направленных на развитие коммуникативной компетенции, а также предполагающих исследовательскую деятельность ученика на уроке, является проблемный диалог [3]. Проблемно-диалогический урок — это урок открытия новых знаний, он имеет следующую структуру:

1. Создание проблемной ситуации учителем и формулирование учебной проблемы учениками.
2. Выдвижение версий.
3. Актуализация имеющихся знаний.
4. Составление плана решения проблемы.
5. Поиск решения проблемы — открытие нового знания.
6. Выражение решения проблемы и применение нового знания на практике.

Посмотрим, как происходит формирование коммуникативной компетенции на разных этапах урока открытия новых знаний с использованием методов технологии проблемного диалога. Тема урока: «Проза Л. Н. Андреева. Повесть «Иуда Искариот». Переосмысление евангельских сюжетов в философской прозе писателя» (Литература. 11 класс. 1 из 2 уроков цикла).

Этап 1 (Создание проблемной ситуации учителем и формулирование учебной проблемы учениками) начинается с метода *Подводящий к теме диалог*.

Слово учителя: Евангелие. Что вам известно об этой книге? Составьте кластер (коллективная работа) или синквейн.

Слово учителя: А. С. Пушкин называл книги Священного писания «ключом живой воды», говоря: «Вот единственная книга в мире, в ней все есть».

Почему великий писатель так отзывался о книгах Священного писания?

Возможный ответ: в Библии содержится богатейший нравственный опыт человечества, складывавшийся веками и тысячелетиями.

Слово учителя: Я не случайно спросила вас о Евангелие. Выскажите предположение, как эта книга связана с нашим уроком?

Возможные ответ: на уроке мы будем изучать библейскую притчу; на уроке мы будем анализировать художественное произведение и сравнивать его с Библией.

Учитель пошагово приводит ученика к формулировке темы. Как видно из диалога учителя и ученика, развитие коммуникативной компетенции происходит посредством использования метода подводящего к теме диалога, представляющего собой систему посильных ученику вопросов и заданий.

На этапе актуализации знаний, который можно рассматривать как диалог «ученик — текст», происходит работа с текстом, используется прием «инсерт». С помощью *подводящего без проблемы диалога* ученик формирует и высказывает новое знание: Андрееву свойственна склонность к изображению темных, стихийных начал в человеке, это идейная доминанта его произведений.

На этапе открытия новых знаний ученице было предложено провести анализ повести по вопросам с последующим обсуждением, которое служит формированию интерпретационной и коммуникативной компетенций. В слабом классе я использовала *побуждающий к гипотезам диалог*, подталкивая ученицу к постижению идеи произведения:

- Верите ли вы в любовь Иуды к Христу?
- Как относится Иисус к Иуде?
- В чем суть спора Иуды и Христа?
- В чем обвиняет Иуда Апостолов, прав ли он?
- Чего хочет добиться Иуда, отдавая Христа первосвященникам?
- Чего ждет Иуда, следуя за Христом до самой голгофы?
- Почему возвращает 30 серебряников?
- В чем Иуда обвиняет Апостолов? Прав ли он?
- Кто виноват в смерти Иисуса Христа? Кто его предал?
- Верно ли считать, что Андреев в своей повести оправдывает предательство?

Затем учащейся было предложено ознакомиться с распечатанным фрагментом Евангелия от Матфея, что позволило ей укрепиться в собственном мнении. На данном этапе открытия новых знаний формируется коммуникативно-культурологическая компетенция через реализацию предметных УУД.

На этапе выражения решения проблемы *учащаяся делает самостоятельно вывод:* Андреев последовательно воспринимает евангельскую фабулу, почти ничего не меняя и не добавляя. Разница — в мотивировке событий и поступков. Библейский сюжет служит основанием для написания собственного оригинального произведения.

Формирование коммуникативной компетенции происходит на уроке при помощи методов и приемов проблемно-диалогической технологии. Данная технология универсальна, позволяя достигать хороших результатов по формированию коммуникативной компетенции на любом материале и любой образовательной ступени, в том числе в классах с ЗПР и УО.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
2. Мельникова Е. Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения / Е. Л. Мельникова // Образовательные технологии: сб. мат. — М.: Баласс, 2008. — Вып. 8. — С. 5–55
3. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — Москва: Высшая школа, 2004.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. — М.: ИОСО РАО, 2002. — 488 с.
5. Большакова Н. Ю. «Пути формирования ключевых компетенций на уроках русского языка и литературы» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/rodnoy-yazyk-i-literatura/library/2015/08/25/puti-formirovaniya-klyuchevyh-kompetentsiy-na>

Интерактивные методы обучения в профессиональном образовании

Бирюкова Елена Владимировна, преподаватель
Пятигорский медицинский колледж (Ставропольский край)

Статья посвящена использованию интерактивных форм обучения для совершенствования подготовки студентов в современном профессиональном учебном заведении.

Целью современного профессионального образования является подготовка квалифицированных кадров соответствующего уровня, конкурентоспособных на рынке труда, свободно владеющих профессией, обладающих социальной и профессиональной мобильностью. Качество образования в настоящее время характеризуются не только суммой усвоенных знаний и умений, но и опытом деятельности по применению знаний для решения нестандартных профессиональных задач и ситуаций. Современная ориентация образования на формирование компетенций как готовности и способности человека к деятельности и общению предполагает создание таких дидактических и психологических условий, в которых обучающийся может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную социальную позицию, свою индивидуальность, выразить себя как субъект обучения.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту профессионального образования (ФГОС СПО) необходимо использовать в учебном процессе активные и интерактивные формы проведения занятий с целью формирования профессиональных компетенций и развития личности обучающихся.

Существуют различные методы обучения:

Пассивные методы — освоение материала студентами происходит только со слов преподавателя, а также материала, данного в учебниках. На таком занятии главным действующим лицом является педагог. Студенты являются просто пассивными слушателями. Связь студента с преподавателем при таком методе осуществляется посредством контрольных или самостоятельных работ, тестов, а также опросов. Данный метод в образовании является традиционной и продолжает использоваться педагогами. При этом студенты не выполняют никаких творческих заданий.

Активные методы являются такой формой взаимодействия преподавателя со студентами, когда обе стороны учебного процесса общаются друг с другом. Студенты при этом не являются пассивными слушателями. Они становятся активными участниками занятия, имея равные права с педагогом. Это стимулирует их познавательную деятельность и самостоятельность. При этом в процессе получения знаний возрастает роль творческих заданий. Он актуален при использовании технологий самообучения, саморазвития, самовоспитания и ведения самостоятельной деятельности. При этом активный режим не учит студентов обмену знаниями, не позволяет набраться опыта взаимодействия в группе.

Интерактивные методы обучения ориентированы на взаимодействие студентов не только с преподавателем,

но и друг с другом. Это диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие как между студентом и преподавателем, так и между самими студентами.

Дословный перевод с английского слова «интерактив» означает «взаимный» (inter) и «действовать» (act). Понятие «интерактивный» выражает способность находиться в состоянии диалога, беседы или же взаимодействовать с кем-либо (например, с человеком), а также с чем-либо (компьютером). Таким образом, инновационная форма обучения представляет собой диалог, при котором осуществляется взаимодействие.

В отличие от традиционных методов интерактивное обучение предусматривает роль преподавателя как помощника, активизирующего потоки информации, направляющего деятельность студентов к выполнению поставленных задач. Обучающийся становится главной действующей фигурой.

Использование интерактивной модели обучения предусматривают моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса или какой-либо идеи.

Данный метод развивает способности обучающегося, учит его самостоятельно мыслить и принимать решения.

Целью интерактивных методов является создание комфортных условий обучения, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает сам процесс обучения продуктивным.

Технология интерактивных методов обучения призвана:

- активизировать индивидуальные умственные процессы учащихся;
- пробуждать внутренний диалог студента;
- обеспечить понимание той информации, которая служит предметом обмена между студентами;
- осуществлять индивидуализацию педагогического взаимодействия;
- вывести студента на позицию, где он станет субъектом обучения;
- обеспечить двухстороннюю связь в процессе обмена информацией между студентами.

При использовании интерактивного обучения необходимо придерживаться следующих основных правил:

- в работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники;
- надо позаботиться о психологической подготовке участников (полезны разминки, постоянное поощрение за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации);

- оптимальное количество участников — 25 человек;
- аудитория должна быть подготовлена с таким расчётом, чтобы участникам было легко пересаживаться для работы в больших и малых группах;
- необходимо четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента (об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его);
- следует отнестись с вниманием к делению участников семинара на группы (вначале использовать принцип добровольности, а затем уместно использовать принцип случайного выбора).

Обязательные условия организации интерактивного обучения:

- доверительные, позитивные отношения между обучающим и обучающимся;
- демократический стиль;
- опора на личный опыт обучающихся, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов;
- многообразие форм и методов представления информации;
- включение внутренней и внешней мотивации деятельности.

Различают игровые и неигровые интерактивные методы обучения.

К игровым интерактивным методам обучения относятся: деловая учебная игра, ролевая игра, психологический тренинг.

Литература:

1. Плаксина, И. В. Интерактивные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие / И. В. Плаксина. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: ЮРАЙТ, 2018. — 151 с. — (Бакалавр. Академический курс).
2. Эрганова, Н. Е. Педагогические технологии в профессиональном обучении [Текст]: учеб. пособие / Н. Е. Эрганова. — Москва: Академия, 2014. — 160 с.
3. Максимова, Т. В. Метод проектов как средство развития познавательной активности и творческих способностей студентов [Текст] / Т. В. Максимова // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». — 2016. — № 8. — С. 82–86.
4. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза // [электронный ресурс] / режим доступа https://youthworker.by/images/_library/Reutova.pdf
5. Марико В. В., Михайлова Е. Е. Использование дискуссионных форм обучения для развития коммуникативных компетенций студентов // [электронный ресурс] / режим доступа: <http://diss.seluk.ru/m-pedagogika/751836-1-vv-mariko-mihaylova-ispolzovanie-diskussionnih-form-obucheniya-dlya-razvitiya-kommunikativnih-kompetencyi-studentov-metodicheskoe-p.php>

К неигровым интерактивным методам обучения относятся: анализ конкретных ситуаций (case-study), групповые дискуссии, мозговой штурм, методы кооперативного обучения.

Использование интерактивных технологий, например, дебатов, позволяет избавиться от боязни выступать перед аудиторией и развивает речь. Работа в сменных парах даёт возможность развить умение адаптироваться к разным партнёрам, «мозговой штурм» учит быстро и чётко излагать свои идеи, не теряя времени на анализ.

При таких условиях студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Другим эффективным методом можно назвать метод кейс-стади или метод учебных конкретных ситуаций (УКС). Центральным понятием метода УКС является понятие ситуация, т. е. набор переменных, когда выбор какого-либо из них решающим образом влияет на конечный результат. Принципиально отрицается наличие единственно правильного решения. При данном методе обучения студент самостоятельно вынужден принимать решения и обосновать его. Этот метод способствует развитию умения анализировать ситуацию, оценивать альтернативы, прививает навыки решения практических задач.

Использование преподавателем современных методов обучения в процессе обучения способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к практическим ситуациям, развитию профессиональных и общих компетенций обучающихся.

Слушание музыки как средство развития эмоциональной сферы личности детей раннего дошкольного возраста

Буцкая Жанна Николаевна, музыкальный руководитель
МБДОУ детский сад № 72 «Акварель» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В статье рассматриваются проблемы, посвященные слушанию музыки как средству развития психоэмоционального состояния дошкольников раннего возраста. Автор обозначает основные задачи и исследует методы и приёмы данного вида музыкальной деятельности, включает в повествование необходимый репертуар.

Ключевые слова: музыкальная деятельность, восприятие, слушание, пение, элементарное музицирование, эмоциональная отзывчивость.

Принимая во внимание возрастные особенности детей, легко выстроить систему их музыкального развития. На первом году жизни ребёнок способен прислушиваться к музыке и слушать её, различать общее настроение, воспринимать эмоциональное содержание, а на третьем году жизни уже будет замечать и узнавать такие музыкальные моменты, о которых раньше и не подозревал. Восприятие ярких произведений — песен — уже становится осознанным и наполненным внешними проявлениями эмоций — прихлопываниями, подпрыгиваниями, иными жестами. Поэтому самым благоприятным возрастным периодом для создания эмоциональной отзывчивости у детей является ранний дошкольный возраст.

В трудах Н. А. Велугиной, Т. С. Комаровой говорится, что первичные формы эмоциональной отзывчивости проявляются рано. Дети должны как можно раньше знакомиться с миром музыки, ведь развитие эмоциональной активности при помощи музыкально-творческой деятельности ведет к возможности применения музыкальных способностей ребёнка в будущем [2, с. 10].

Такой вид музыкальной деятельности, как слушание музыки, считается важной составной частью музицирования и основой развития музыкальной культуры ребёнка. Интерес к музыке и устойчивость внимания к слушанию могут первоначально быть слабы и зависят от того, как взрослый умеет вносить в слушание задачу, посильную для детей на данном уровне их музыкального развития и мобилизующую их слух. Поэтому программа по слушанию музыки должна быть четко систематизирована и состоять из таких произведений, которые последовательно усложнены музыкальными образами, разнообразными настроениями, сложными выразительными средствами.

Ведущий компонент слушания музыки в раннем дошкольном возрасте — это эмоциональная отзывчивость на музыку. Детей необходимо знакомить с художественными образцами народной, классической, современной музыки, давать первоначальные сведения о прослушиваемых музыкальных произведениях. Ребёнок должен учиться оценивать своё отношение к музыке, давать оценку, различать её характер и содержание.

Сложностью такого вида музыкальной деятельности, как слушание, является небольшой словарный запас детей, который затрудняет беседу между ними и педагогом после прослушивания музыкального произведения. Дети ран-

него возраста не всегда способны хорошо изъяснять свои мысли, поэтому они выражают оценку при помощи разнообразных эмоций, которые порой характеризуют такие мотивы поведения, как неустойчивость и импульсивность. Дети 2–3 лет с большим вниманием могут прослушать музыкальный отрывок в течение одной минуты. Затем необходимо сделать перерыв в 10–20 секунд и вновь повторить произведение [3, с. 34].

Маленькому дошкольнику также предстоит встретиться и с адаптационным периодом в детском саду. Изменение привычного образа жизни ведет к негативным проявлениям поведения, снижением активности или, наоборот, повышением возбудимости ребёнка. Музыкальные занятия, предлагающие воспитаннику послушать музыку, являются универсальным средством благотворного влияния на его психоэмоциональное состояние.

Слушание музыки, например, с музыкальными иллюстрациями необходимо проводить в начале занятия, поскольку у детей ещё сохранено слуховое внимание, они могут соблюдать тишину. Если слушание музыки является регулярным видом музыкальной деятельности, то к трёхлетнему возрасту воспитанники уже способны к безошибочному угадыванию песни по вступлению, различают характеристику персонажа в пьеске, могут осознанно подбирать по показу движения под музыку, характеризующие героя песни. Внимательное слушание музыки и работа над произведениями также способствует развитию подпевания и пения [1, с. 40].

В работе с детьми раннего дошкольного возраста следует применять приёмы, воздействующие на восприятие музыки. Например, взмах руками — «полетели птицы», вращение кистей рук «пляска ладошек», постукивание по ладошке пальчиками — «птичка клюет зёрнышки». Интересна игра-поиск музыкального предмета, который дети не видели, но послушали его звучание. Таким образом, осуществляется привлечение внимания воспитанников к восприятию музыки.

Интересен метод работы с игрушкой: для того, чтобы ребёнок узнал песню, ему показывают соответствующую игрушку. Этот способ помогает не только заинтересовать детей, но и является средством обучения. Также полезны упражнения на развитие тембра, длительности и высоты динамики [1, с. 7]. Для этого можно использовать музыкальные инструменты, или проводить игры — «Тихо-громко»,

«Весело-грустно», «Мама и птенчики», «Угадай, на чём играю?», «Курица и цыплята» и т. д.

Слушание музыки для детей раннего дошкольного возраста требует своего репертуара.

Весь репертуар можно поделить на несколько составляющих:

- русские народные песни, напевы, плясовые мелодии («Колыбельная», «Петушок», «Ладушки», «Зайка» в обработке А. Александрова, «Гопачок», «Как у наших у ворот», «Во поле берёза стояла», «Идёт коза»..., «Из-под дуба» в обработке А. Гречининова, «Резвушка» В. Волкова)
- классические пьесы («Детская полька» М. Глинка, пьесы из «Детского альбома» П. Чайковского, «Птичка» Э. Грига и т. д.)

Литература:

1. Бабаджан, Т. С. Музыкальное воспитание детей раннего возраста. — М.: Просвещение, 1967.
2. Ветлугина, Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду. — М.: Просвещение, 1989.
3. Теплов, С. А. Психология музыкальных способностей. — М.: 1985.

— произведения советских композиторов (песни В. Шаинского, например «Песня мамонтенка», «Улыбка» и т. д.)

Общим показателем правильно выполненной работы станет ярко выраженный интерес детей к музыке, то есть улучшится внимание на занятии, эмоциональное восприятие и участие в подпевании и пении и как результат — постоянное совершенствование музыкально-творческих возможностей ребенка.

Таким образом, слушание музыки является благоприятным средством развития музыкальных способностей детей с самого раннего возраста, поскольку улучшает не только восприятие и эмоциональную отзывчивость, но и служит проекцией на приобретение других музыкальных навыков.

Досуговая деятельность как педагогический метод коррекционно-воспитательной работы с воспитанниками с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях ГКУ ЦСПР «Роза ветров» (из опыта работы)

Волкова Оксана Васильевна, воспитатель

ГКУ г. Москвы Центр социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Роза ветров» (г. Москва)

В данной статье рассматривается способность педагога через организацию досуговой деятельности с детьми с ТМНР способствовать не только их общему развитию, но и корректировать направленность в работе с детьми-инвалидами, детьми с ОВЗ. Досуговая деятельность способствует коррекции многих недостатков их психического и физического развития — эмоциональной и сенсорной сферы, внимания, речи, представлений об окружающей действительности, произвольности, серийности и выразительности движений и пр.

Тяжелые и множественные нарушения развития (ТМНР) — это врожденные или приобретенные в раннем возрасте сочетания нарушений различных функций организма, таких как интеллектуальные нарушения, двигательные нарушения, нарушения зрения и слуха, расстройства аутистического спектра, соматические заболевания и т. д.

Отделение интенсивного ухода для детей с ТМНР ГКУ ЦСПР «Роза ветров» предназначено для постоянного, временного проживания детей в возрасте от 4 до 18 лет с отклонениями в умственном развитии, нуждающихся по состоянию здоровья в уходе, бытовом и медицинском обслуживании. Педагогам отделения интенсивного ухода ГКУ ЦСПР «Роза ветров» крайне важным представляется **перевести ребенка из объекта ухода в активного участника всех процессов, с ним происходящих**. Важную роль при этом играет **коммуникативный опыт**, ко-

торый мы должны дать детям. По нашему мнению, все действия взрослого, занятого уходом или проводящего занятия с детьми, должны быть озвучены: ребенку нужно объяснять, что с ним происходит в данный момент, какие действия планируются. Все действия специалистов должны быть направлены на формирование у ребенка ощущения собственного «я».

Пример конспекта досуговой деятельности с детьми с ТМНР.

Конспект досуга для детей «Новогоднее приключение»
Цель: Создать у воспитанников веселое, праздничное настроение.

Задачи:

Образовательные:

— продолжать знакомить воспитанников со временем года — зима.

— дифференцировать понятия «выше — ниже».

Коррекционно-развивающие:

- развивать слуховое восприятие в процессе имитации действий на основе стихотворных, ритмизированных произведений.
- корректировать внимание посредством обращенной речи, предлагаемых заданий.
- развивать зрительно-двигательную координацию путем выполнения пальчиковой гимнастики.
- развивать познавательный интерес к окружающему миру.
- повышать общий тонус воспитанника.

Воспитательные:

- воспитывать доброжелательные взаимоотношения друг к другу, чувства радости от совместной деятельности.
- воспитывать положительные эмоции у воспитанника.
- воспитывать элементарные умения взаимодействия.

Оборудование: наряженная елка, корзинка с колокольчиками, магнитофон, флэш-карта с записью детских песен, корзинка со снежками, газовая ткань голубая, костюмы Курочки, Цыплят, Лисы, Деда Мороза, Снежинки, Собачки.

Действующие лица:

Ведущий, Курочка, Цыплята-воспитанники, Лиса, Собачка, Дед Мороз, Снежинка, помощники в организации праздника, ответственный за музыку.

В актовом зале наряжена елка, расставлены декорации к празднику.

Звучит новогодняя мелодия (из м. ф. «Маша и Медведь»), дети с воспитателями занимают свои места.

Организационный момент (создание эмоционально положительного фона)

Ведущий: Ребята, здравствуйте! (отработка жеста — «Здравствуйте»)

Я приглашаю вас на праздник.

Ведущий:

Что за праздник к нам идёт?

К нам стучится Новый год!

У новогодней ёлочки зелёные иголки

И снизу до верхушки — красивые игрушки,

Висят на ветках шарики, волшебные фонарики,

И бусы, и снежинки, и голубые льдинки,

Усыпаны ветки пушистым снежком...

Мы песенку ёлочке нашей споём!

Хоровод «Маленькой ёлочке» (Дети с воспитателями во-
дят хоровод вокруг елки).

Ведущий: Посмотрите, дети, кто на праздник к нам пожаловал!

Курочка:

Здравствуйте, дети! Меня зовут Хохлатка, а вот мои цыплятки.

Нам петух сказал вчера, что будет Новогодний праздник.
Мы красиво нарядились и на елку торопились!

Подходите к елке ближе, рассмотрите выше — ниже.

Сколько здесь на ней игрушек: шишек, шариков, игрушек.

Под музыку заходит Лиса. Цыплятки убегают.

Лиса: Я бежала и бежала, петушка вдруг услышала!

Как цыпляток много здесь, можно мне любого съесть.

(Лиса крадется к цыплятам, приговаривает)

Лиса: А вот этот-то хорош, и этот просто объеденье,
этот — просто чудо...

Как же мне так повезло?

(подходит к одному цыпленку): а вот тебя- то я цыпленок утащу к себе домой!

(«Курица» встает между цыпленком и лисой)

Курица: Ко-ко-ко. Это все не хорошо!

Ну-ка, лисонька, постой. Уходи скорей домой!

Нынче праздник у цыплят, все нарядные сидят.

Лиса: Никуда я не пойду и цыпленка утащу! (крадется к цыплятам)

Ведущий: Давайте, цыплята, лису напугаем, чтоб праздник не портила нам.

А для этого проведем разминку для пальчиков, чтобы быть сильными и не бояться лисы. Фоном звучит музыка, и Ведущий проводит с воспитанниками пальчиковую гимнастику, воспитатели помогают (сопряжено с детьми).

Пальчиковая гимнастика «Цыплята».

Раз, два, три, четыре пять

Соединяют пальцы обеих рук, образуя шар.

Будем мы цыплят считать

Ритмично сжимают и разжимают кулачки.

Раз — цыпленок на крыльце,

Загибают по одному пальчику на обеих руках, начиная с больших, на каждый счет.

Два — еще сидит в яйце,

Три — цыпленок самый смелый,

А четыре — самый белый,

Пятый — маленький цыпленок,

загнув мизинец, прижимают кулачки друг к другу

Кушать захотел спросонок

стучат указательным пальцем правой руки по левой ладони

Лиса (удивленно): Я цыпляток не боюсь!

Курочка: Что ж Собачку позовем, мы помощников найдем.

Прибегает собачка: Гав-гав-гав.

Лиса (заметалась, забегала перед цыплятами): Ой, я слышу грозный лай!

Собачка: Ты лисица, убегай! Шубку рыжую спасай! Закидаем Лису снежками! **Игра** в снежки под музыку.

(Лиса убегает и ворует корзинку с колокольчиками)

Курочка:

Что лисички не видать?

Можно праздник продолжать.

Наша ёлка так красива, так нарядна, так стройна.

Только не горит огнями, не блестит совсем она!

Колокольчики возьмём, ёлочку сейчас зажжём.

(Подходят к ёлочке, смотрят, а колокольчиков нет)

Курочка: Что же делать нам цыплятки? Мои милые ребята?

(Звучит смех, с веточки падает снежинка, Ведущий берёт её в руки)

Ой смотрите- ка снежинка, развесёлая пушинка

Я слышала, что когда падает снежинка, надо загадывать желание.

«Хочу, чтобы к нам на праздник Дед Мороз пришёл, и Лису плутовку на праздник привёл»

(Звучит музыка, залетает Снежинка.)

Снежинка: Ой, куда же я попала?

Позвольте представиться.

Я, цыплята, Веселинка, ну а попросту Снежинка.

Курочка: Здравствуй, Снежинка-Веселинка.

Ты прилетела на праздник к ребятам?

Снежинка: Я летаю! Я сверкаю!

И кружусь, кружусь, кружусь!

Я желанья исполняю, когда в ладошке окажусь!

Ведущая: Прилетела ты сюда, ну конечно же не зря!

Мимо лисонька бежала, колокольчики украла,

Надо нам ее найти к нам на праздник привести.

Танец снежинок под музыку. Танцует Снежинка с воспитанниками.

Курочка: По лесу идём, идём, а Деда Мороза не найдём. Устали мы.

Ведущий: Давайте, отдохнем.

Релаксирующее упражнение с газовой тканью, имитация метели.

Звучит волшебная музыка.

Снежинка: Так мы уже пришли!

Под музыку заходит Дед Мороз

Снежинка: Вот же он Дед Мороз, самый настоящий!

ДМ: Здравствуйте, цыплята! Здравствуйте гости!

Дед Мороз: Я настоящий из глухой дремучей чащи,

Где стоят в сугробах ели, где холодные метели!

Вижу что-то здесь ни так!

Что случилось у цыплят?

Снежинка: Хоровод снежинок падает с небес.

Детки ожидают праздничных чудес.

А лиса — плутовка вздумала вредить,

И цыпляток хочет праздника лишить!

Курочка: Ко, ко, ко, ко, ко, ко, ко убежала далеко!

Как нам лисоньку поймать?

Колокольчики забрать!

ДМ: Эту мы беду исправим

Все огни гореть заставим!

(Стучит посохом)

А, ну плутовка появишься,

И прям под ёлкой окажись!

(Под музыку появляется Лиса, за спиной держит корзинку с колокольчиками)

ДМ: А, ну, рыжая отвечай, куда колокольчики дела?

Зачем цыпляток съест хотела?

(Лиса испуганно пятиться к ёлке и ставит корзинку с колокольчиками)

Лиса: Больно нужны мне ваши колокольчики, да и цыплятки малы ещё, есть там нечего!

Дед Мороз: Ах, ты хитрая плутовка, чуть цыплятам праздник не испортила!

Лиса: Ладно, ладно, так и быть. Буду с ними я дружить.

Курочка: Ко, ко, ко, ко, ко, ко наше счастье велико.

Снежинка: Я так рада, что ваше желание исполнилось цыплятки!

Колокольчики берите

Ёлочку скорей зажгите.

Музыкальный оркестр колокольчиков

(Зажигается ёлочка)

Снежинка: Ура! Волшебство случилось!

Ваша ёлка заискрилась!

Ведущий: Приглашаю всех на праздничный хоровод

«В лесу родилась ёлочка».

Поздравляем всех с праздником и провожаем в группы.

Литература:

1. Мойра Питерси и Робин Трилор. Маленькие ступеньки. Книга 3. Навыки общения. — М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2001. [3, с.33]
2. Мойра Питерси и Робин Трилор. Маленькие ступеньки. Книга 6. Восприятие речи. — М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2001. [6, с.57]
3. Перкинс Школа: Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития / Под ред. Кэти Хайд. — М.: Теревинф, 2011.
4. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Метод. пособие. Изд. 2-е испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2002. [3, с.176]
5. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программы, методические рекомендации / Л. Б. Баряева, И. М. Бгажнокова, Д. И. Бойков, А. Зарин. — Псков: ПОИПКРО, 2009. [4, с. 168]
6. Основы коррекционной педагогики. Учеб. — метод. пособие / Авторы-сост. Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. — Саратов: Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского., 2009. [5, с.110]
7. Васильева Н. Н., Новоторцева Н. В. Развивающие игры для дошкольников. Ярославль. «Академия развития», 1997 г. [с.27]

Формирование социокультурной компетенции при организации обучения на иностранных языках

Галуцкая Татьяна Андреевна, студент

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В работе рассмотрен процесс формирования социокультурной компетенции у школьников при организации обучения иностранным языкам. На основе анализа особенности и специфики возможностей применения мультимедиа-технологий в обучении английскому языку в школе по УМК «Spotlight» автором проведен достаточно углубленный анализ эффективности применения данного ресурса. При этом показаны все сложности и особенности применения этого комплекса в современном обучении иностранному языку в школе. Особое внимание уделено логике развития знаний и навыков учащихся, на основе реализуемых предлагаемых «Spotlight» возможностей и его учебного потенциала.

Ключевые слова: компетенции, школьники, организация обучения, иностранный язык, современное образование, УМК «Spotlight», педагог, учащиеся.

Знание иностранных языков в настоящее время приобретает все большую актуальность и популярность, в связи с развитием межкультурных связей между странами [1].

На современном этапе развития образования целью обучения иностранным языкам в основной школе является достижение учащимися иноязычной коммуникативной компетенции, т. е. способности и реальной готовности школьников осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка [4].

Язык, в широком смысле слова, включает в себя целый ряд других явлений, например, речевую деятельность, языковую систему и прочее. Данные особенности иностранного языка, как учебного предмета, формируют к нему отношение, как к трудному предмету [10]. Решить эту проблему призван ФГОС. Федеральный государственный образовательный стандарт — это совокупность правил и требований, которые должны последовательно реализовываться в начальных, средних, высших учебных заведениях, состоящих на госаккредитации [2].

Общие требования ФГОС к современному уроку иностранному языку в школе:

- урок обязан иметь индивидуальный характер
- в приоритете самостоятельная работа учеников
- осуществление коммуникативно-деятельностного подхода, современного подхода к обучению, который означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и, конечно, национальных особенностей личности обучающегося, а та же его интересов.
- каждый урок направлен на развитие универсальных учебных действий
- учитель организует проблемные и поисковые ситуации, активизирует деятельность учащихся
- учитель создает условия для успешного обучения учащихся [9].

Практическое развитие способностей при обучении иностранному языку может состоять в том, что использу-

ется научно обоснованная совокупность принципов обучения:

- дидактические принципы (научности, воспитывающего обучения, сознательности, активности, наглядности, систематичности и последовательности, прочности усвоения, доступности, индивидуализации обучения);
- методические принципы (коммуникативности, функциональности, синтаксической основы обучения, ситуативно-тематической представленности учебного материала, комплексности и дифференцированности, концентризма, учета родного языка, устного опережения, учета специальности);
- лингвистические принципы (системности, разграничения явлений на уровне языка и речи, минимизации);
- психологические принципы (мотивации, поэтапности в формировании речевых навыков, учета индивидуально-психологических особенностей обучающихся, учета адаптационных процессов) [8].

Цифровые, информационно-коммуникационные (далее — ИКТ) и мультимедийные технологии так стремительно вошли в практическую деятельность всех научно-педагогических работников высшей школы и особенно преподавателей иностранных языков, что стали сегодня неотъемлемой частью образовательного процесса, предоставляя новые, практически безграничные возможности в формировании различных видов речевой деятельности и иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся [7]. Более того, в последние годы мы стали свидетелями интеграции отдельных электронных курсов, мультимедийных презентаций, сопровождающих лекции, в совершенно новое по качеству потенциальных услуг и возможностей средство обучения и меж-субъектной коммуникации — электронную информационно-образовательную среду школы, которая представляет собой систему электронных инструментальных средств и информационных ресурсов, обеспечивающих обучающимся, педагогическим работникам школ условия для реализации образовательной деятельности на основе ИКТ [6].

Быстрота распространения ИКТ, а также лавинообразный характер появления различных методик обучения и образовательного инструментария на их основе опережают сегодня процесс теоретического осмысления образовательной эффективности этих явлений в сфере изучение иностранного языка [3].

Изучение иностранного языка подразумевает работу над получением навыков чтения, письма, говорения и понимания речи на слух. В современных условиях обучения основная ответственность за выработку этих навыков ложится на школьника, и целью преподавателя является предоставить наилучший программный продукт для решения поставленной задачи [6].

Кроме этого, преподаватель должен контролировать и всячески мотивировать учащихся на выполнение заданий и улучшение уровня владения иностранным языком. Поэтому, мультимедийный программный продукт должен быть привлекательным, иметь интуитивно понятный интерфейс, различный уровень сложности заданий, которые направлены на выработку перечисленных выше навыков, обладать механизмом построения различных отчетов, полезных как самому школьнику, так и преподавателю [5].

В 2019–2020 гг. на базе школы № 10 г. Красноярска был создан кружок по английскому языку для 7-х классов «Мастера английского», автор-разработчик учитель английского и немецкого языков Сизов Р.Г. Курс был разработан в дополнение к основному УМК «Spotlight» для 7-х классов.

Согласно курсу ведущей формой организации занятий является групповая работа. Во время занятий осуществляется индивидуальный и дифференцированный подход к детям. Каждое занятие состоит из двух частей — теоретической и практической. Теоретическую часть педагог планирует с учётом возрастных, психологических и индивидуальных особенностей обучающихся.

Программа предусматривает проведение занятий, интегрирующих в себе различные формы и приемы игрового обучения, проектной, литературно-художественной, изобразительной, физической и других видов деятельности. С целью достижения качественных результатов учебный процесс был оснащен современными техническими средствами, средствами изобразительной наглядности, игровыми реквизитами. С помощью мультимедийных элементов занятие визуализируется, вызывая положительные эмоции у обучающихся и создавая условия для успешной деятельности каждого ребенка.

В сфере экранно-звуковых и мультимедийных средств обучения, то в классе наряду с УМК использовался аудиокурс для занятий в классе, аудиокурс для самостоятельных занятий дома, электронное приложение к учебнику с аудиокурсом для самостоятельных занятий дома (ABBY).

Сегодня в работе активно используется сайт дополнительных образовательных ресурсов УМК «Spotlight» способствующий применению мультимедийных обучающих программ по английскому языку. Его несомненными достоинствами являются:

- интерфейс доступен на разных языках (включая русский);
- охватывает все уровни: А1 — С1 (за исключением китайского языка (только до В2));
- содержит материалы/каталоги по ежедневным ситуациям и по профессиональным направлениям;
- включает интегрированную онлайн библиотеку: спряжения, грамматические выражения, глоссарий, тексты о культуре, дополнительные интенсивны по узким тематикам, виртуальные диалоги;
- включает набор подлинных видео материалов Euronews и Associated Press с сопровождающими их заданиями. Актуализация материалов производится регулярно;
- содержит 3 вида тестов: предварительный, текущий и тест достижений.

Возможности, которые предлагает этот программный продукт позволяют проводить обучение иностранному языку максимально эффективно. Однако для полноценной работы в этой программе необходимо выполнять обязательные технические требования. Например, для работы над произношением, к компьютеру должен быть подключен микрофон и наушники. Распознавание речи осуществляется с помощью Flash плеера, поэтому перед началом работы с системой необходимо проверить его наличие и актуальность версии. Также, в браузере должен быть активирован JavaScript.

Можно констатировать, что для Российской Федерации XXI века характерно существование разнообразных приёмов обучения иностранному языку. Все методы преподавания призваны в разные сроки обеспечить освоение иностранного языка.

По материалам статьи можно сделать вывод о необходимости интеграции мультимедийных и цифровых технологий в процесс обучения английскому языку в средней школе.

Литература:

1. Алмазова Н. И., Межкультурная компетентность: дискурсивно-ориентированный подход к дидактическим проблемам [Текст] / Н. И. Алмазова // Дискурс-Стиль коммуникации в экономике: Сб. научн. ст. СПб.: Изд-во СПб гос. универ-та экономики и финансов, 2003. С. — 100–112.
2. Белогрудова В. П., Мосина М. А., Технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции [Текст] / В. П. Белогрудова, М. А. Мосина // Пермский педагогический журнал. — 2011. — № 2. С. — 71–76.
3. Бим И. Л., Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И. Л. Бим // Компетентности в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов. — М.: ИНЭК. — 2007. С. — 156–163.

4. Ваулина, Ю. Е., Дудли, Д., Подоляко, О. Е., Эванс, В. Spotlight. Teacher's Book. Английский в фокусе. 7 класс. Книга для учителя [Текст] / Ю. Е. Ваулина, Д. Дудли, О. Е. Подоляко, В. Эванс. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2009. — 191 с.
5. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя [Текст] / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М.: Просвещение, 2010. — 234 с.
6. Гурьев А. И., Инновационные методы и приемы обучения в современном образовательном пространстве [Текста] / А. И. Гурьев // Мир науки, культуры, образования. — 2007. — № 1. С. — 85–87.
7. Мильруд, Р. П. Методика преподавания английского языка: English Teaching Methodology. Учеб. пособие для вузов [Текст] / Р. П. Мильруд. — М.: АСТ: Астрель, 2011. — 256 с.
8. Невирко Л. И., Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка [Текст] / Л. И. Невирко // Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах: материалы X научно-практической конференции. — Красноярск, 2003. С. 62–65.
9. Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю., Моисеева, М. В., Пектров, А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
10. Татарнинова М. Н. К вопросу о компонентном составе содержания современного иноязычного образования [Текст] / М. Н. Татарнинова // Иностранные языки в школе. — 2017. — № 4. С. — 2–9.

Игра в шахматы как средство развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

Жумагулова Елена Александровна, студент магистратуры

Томский государственный педагогический университет

Развитие коммуникативных умений ребенка — одна из центральных задач дошкольного образования. Пункт 2.6 ФГОС ДО гласит, что содержание программы дошкольного образования должно обеспечивать полноценное социально-коммуникативное развитие ребенка [6]. Развитая коммуникативная деятельность требует сложных умений: слушать и понимать мысль, выраженную собеседником; формулировать в ответ собственное суждение; правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать нормативность и вносить при необходимости соответствующие изменения и поправки.

В коммуникативной деятельности проявляются и существуют межличностные отношения, актуализируется направленность одного человека на индивидуальность другого человека, происходит взаимодействие участников коммуникации, воздействие каждого предполагает ответное действие другого и внутренне на него рассчитано. Высокий уровень развития коммуникативных умений служит важным условием дальнейшей успешной адаптации старшего дошкольника в социальной среде современной школы. В процессе глобализации, формирования единого мирового пространства современное образование, в том числе дошкольное, должно ори-

ентироваться создание реальных условий для развития коммуникативных умений ребенка старшего дошкольного возраста.

Однако современные исследователи констатируют деградацию коммуникативной культуры старших дошкольников: их диалоги малосодержательны, в монологах дети пользуются однообразными типами предложений, происходит обеднение общения в целом.

Возникает вопрос о поиске эффективных педагогических технологий развития детей старшего дошкольного возраста. Поиск ресурса для развития ребенка должен вестись с опорой на наиболее значимые возрастные виды деятельности. В старшем дошкольном возрасте это игра. Отечественными исследователями (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.) установлено, что именно игра старшего дошкольника определяет формирование главных новообразований этого возраста, задаёт личностные смыслы, побуждающие к деятельности. Для старшего дошкольника таким ресурсом может стать игра в шахматы.

Шахматы как вид спорта признаны Международным Олимпийским Комитетом (номер-код шахмат как спортивной дисциплины во Всероссийском реестре вида спорта 0880012811Я). Шахматы являются одним из основных видов спорта в России. Во Всероссийском реестре видов спорта шахматы представлены шестью спортивными дисциплинами: «шахматы», «быстрые шахматы», «блиц», «шах-

маты — командные соревнования», «шахматная композиция» и «заочные шахматы» [4, с. 133].

Шахматы признаются «универсальной дисциплиной игрового характера» [3, с. 148]: педагоги и психологи рассматривают шахматы как особый вид игровой деятельности, как занимательную, дидактическую, математическую игру, как средство обучения и воспитания. Шахматы — не просто игра, доставляющая детям много радости, удовольствия, но и эффективное средство их всестороннего развития в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Оптимальный возраст для начала обучения шахматам — 5–6 лет. В этот период дети без труда овладевают всем новым. Большинство известных гроссмейстеров начинали играть именно в этом возрасте [5, с. 43]. Основные принципы обучения старших дошкольников игре в шахматы соответствуют ФГОС ДО, поскольку предполагают: построение образовательной деятельности на основе возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка, мотивацию на развитие, поддержку творчества и инициативы, активную субъектную позицию дошкольника, сотрудничество с семьей воспитанников, сочетание различных видов активности и деятельности (требование ФГОС ДО о соответствии условий, форм и методов педагогической деятельности возрасту и особенностям развития ребенка) [6].

Обучению игре в шахматы придают большое значение при формировании интеллектуальных способностей. Выступая на шахматном турнире «Белая ладья» в 2014 году, Президент РФ В. В. Путин отметил, что «шахматы — это самый интеллектуальный вид спорта» [4, с. 133]. Однако ошибочно считать, что в шахматной игре тренируется исключительно интеллект. Шахматы играют роль также в развитии высших психических функций и процессов — таких как мышление, память, восприятие, воображение, внима-

ние, произвольная регуляция поведения. Шахматы оказывают влияние на развитие творческих способностей, формируют характер [2, с. 137]. Ещё В. А. Сухомлинский писал: «В воспитании культуры мышления большое место отводилось шахматам. Игра в шахматы дисциплинировала мышление, воспитывала сосредоточенность. Но самое главное здесь — это развитие памяти. Наблюдая за юными шахматистами, я видел, как дети мысленно воссоздают положение, которое было, и представляют то, что будет. Без шахмат нельзя представить полноценного воспитания умственных способностей и памяти» [5, с. 43].

В то же время невозможно не заметить, что обучение игре в шахматы детей старшего дошкольного возраста помогает детям включиться в круг своих сверстников, открывает дорогу к общению сотням тысяч детей, в том числе некоммуникативного типа и с ограниченными возможностями. Расширение круга общения, возможностей полноценного самовыражения, самореализации позволяет этим детям преодолеть коммуникативные барьеры.

Возникает вопрос об использовании игры в шахматы в качестве средства развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Необходимо отметить, что посвященные проблематике развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста посредством шахмат, в научной литературе отсутствуют и представлены лишь разрозненной информацией, касающейся ситуации шахматной игры как контекста для коммуникативного взаимодействия ее участников.

На наш взгляд, игра в шахматы как средство развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста имеет определенный педагогический потенциал, структуру которого схематично представим на рис. 1.



Рис. 1. Структура педагогического потенциала игры в шахматы как средства развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста (составлено автором)

Поясним составленную иллюстрацию.

1) Практика активного тематического общения. Это и индивидуальное общение с педагогом (тренером), и игры в парах по обучению игре в шахматы, и взаимодействие на соревнованиях, беседы по интересам. Активно развиваются вербальные навыки: несмотря на то, что на протяжении партии соперники, как правило, общаются крайне сдержанно, активно задействуются участки мозга, ответственные за владение языком и коммуникацией. Дети пополняют пассивный словарь, усваивая много специальных шахматных терминов. В игре в шахматы проявляется желание обмениваться со сверстниками знаниями и умениями, обучаться и устанавливать на этой основе дружеские взаимоотношения, проявлять речевую активность: дети обсуждают известных шахматистов, шахматные партии, свою игру, игру собеседника, игру других товарищей по увлечению. Тем самым специальный словарь активизируется, а дети учатся применять тематическую информацию в соответствии с ее содержанием и назначением. Общение на тему игры в шахматы способствует развитию связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи у детей старшего дошкольного возраста. Ведь в шахматах важно умение довести свою позицию до других, оформлять свою мысль, слушать и понимать речь других, совместно договариваться о нюансах игры, устанавливать традиции и правила поведения в игре и следовать им.

2) Практика преодоления коммуникативных барьеров. Сама по себе игра в шахматы — процесс, исключаящий многословие. Обучение игре в шахматы с дошкольного возраста помогает малообщительным, замкнутым детям не отстать в коммуникативном развитии от своих сверстников, стимулирует продолжать общение и вне шахматной игры. Не случайно шахматы используют даже как средство социальной реабилитации детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья. Расширение круга общения, возможностей полноценного самовыражения, самореализации позволяет этим людям преодолеть барьеры коммуникации, повысить самооценку и начать более активно взаимодействовать в социуме. Отдельные исследователи применяют шахматы даже в коррекционно-логопедической работе. Как отмечает Н. П. Осадченко, «В процессе игровой деятельности естественно, тонко и ненавязчиво воспитывается поведение детей и корректируется их речевая функция. Исправляется не речевое нарушение само по себе, а воспитывается речевая деятельность в структуре игровой деятельности и в связи с ней. Вариативность использования элементов шахматной игры в моей логопедической работе дает высокий коррекционно-образовательный результат [7, с. 34].

3) Освоение толерантного отношения к собеседнику (партнеру). Ситуации общения и накопления коммуникативного опыта в шахматной игре носят проблемный характер и заключают в себе жизненную проблему близкую детям дошкольного возраста, в разрешении которой они

принимают непосредственное участие. Исход шахматной игры — победа одного участника, поражение другого либо ничья. В любом случае это выступает эмоциогенным фактором и создает специфические условия для развития коммуникативной толерантности. Умение управлять своими эмоциями развивает эмоциональный интеллект. Как отмечает Н. В. Романычева, «Играя в эту мудрую спокойную игру, мы также учим ребенка адекватно относиться как к своим победам, так и поражениям. В это, согласитесь, немаловажно в нашей жизни, ведь соревнований не бывает без поражений, и в жизни мы переживаем не только победы» [8, с. 6]. Как пишет М. А. Глазова, «очень важно научить детей проигрывать» [1, с. 91]. Педагоги должны научить детей воспринимать поражение спокойно, сдержанно: «нужно не обижаться, а делать выводы, анализировать свои ошибки». В общении дошкольников важно заложить основы гуманных проявлений, проявлений эмоциональной отзывчивости к проигравшим — не дразнить, не упрекать, не высмеивать. Напротив, в конце шахматной игры важно поблагодарить за игру, пожалть друг другу руки, искренне поздравить, оценить удачный ход, даже если партнер проиграл. Иногда на практике педагоги сталкиваются с проблемой выбора фигур (когда многим ребятам нравятся одинаковые шахматные фигуры — конь, король, ферзь). А это повод тренировать умения договариваться друг с другом.

4) Соблюдение речевого этикета. Важно познакомить с правилами поведения партнеров во время шахматной игры, учить детей во время шахматной партии действовать в соответствии с этими правилами. Например, объяснить, что игра в шахматы требует сосредоточения, поэтому нельзя спорить друг с другом, громко разговаривать, чтобы не мешать себе и другим. Соблюдение правил в шахматах способно снижать уровень детской вербальной агрессии, трансформируя её в здоровый соревновательный дух. Появляются контроль за эмоциями и уважение к партнеру. Как отмечает М. Н. Щербинин, «основная эстетическая идея шахмат — разрешение конфликта в пользу логики и справедливости, торжество разума над грубой силой. Борьба начинается в равных условиях и ведется с соблюдением правил, одинаковых для всех участников. Исход партии нельзя решить грубым окриком, принуждением, угрозой, интригой» [9, с. 80].

5) Благоприятные условия для коммуникации. В ходе занятий шахматами происходит сплочение группы на основе общего интереса. Игра в шахматы формирует детский коллектив, объединенный общим делом, общими переживаниями, совместной деятельностью, а возможно, и дружескими отношениями, а также значимым совместным опытом побед, поражений, перспективами будущих совместных соревнований и переживаний. Суть сплочения состоит в том, что у детей формируются исключительно благоприятные условия для коммуникативной деятельности: чувство психологической защищенности, душевного комфорта, что в свою очередь, способствует актив-

ной эволюции положительных коммуникативных умений. Именно о таких своих первых коллективах с огромной теплотой вспоминают шахматисты. Вполне закономерно, что девизом Международной шахматной федерации начиная с 1924 года выступает лозунг: «Мы все — одна семья» (лат. *Gens una sumus*). И сегодня атмосфера дружбы и взаимного уважения, царящая на Олимпиадах, благоприятствует контактам и сближению шахматистов из разных стран мира [9, с. 78].

Представленные компоненты структуры педагогического потенциала игры в шахматы функционируют одновременно и в тесной взаимосвязи, обеспечивая развитие

коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, в данном исследовании мы сформулировали основные компоненты реализации педагогического потенциала игры в шахматы как средства развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста:

- практика активного тематического общения.
- практика преодоления коммуникативных барьеров.
- освоение толерантного отношения к собеседнику (партнеру)
- соблюдение речевого этикета.
- благоприятные условия для коммуникации.

Литература:

1. Глазова, М. А. Различные аспекты обучения детей младшего школьного возраста игре в шахматы / М. А. Глазова // Гуманитарные исследования. — 2017. — № 1. — С. 90–91.
2. Гутенев, М. Ю. Шахматная игра в развитии интеллектуальной культуры общества / М. Ю. Гутенев // 2013. — Т. 13. — № 2. — С. 137–139.
3. Козлов, Г. А. Стимулирование интеллектуального развития дошкольников путем обучения игре в шахматы / Г. А. Козлов // Приволжский научный вестник. — 2013. — № 7. — С. 148–151.
4. Михайлова, И. В. Шахматы как полноправный вид спорта: современная проблематика и методологические аспекты / И. В. Михайлова, А. С. Махов // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта — 2015. — № 6. — С. 132–140.
5. Михайлова, Ю. В. Интеллектуальное развитие дошкольников посредством обучения игре в шахматы / Ю. В. Михайлова // Молодой ученый. — 2015 — № 22. — С. 43–48.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 // Российская газета. — 2013. — 25 ноября. — № 265.
7. Осадченко, Н. П. Шахматы в работе с детьми с ОВЗ / Н. П. Осадченко // Играем в шахматы и шашки в детском саду: Метод. пособие (из опыта работы педагогов Краснодарского края) / Под ред. Н. В. Романычевой, Л. Г. Самоходкиной. — Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2019. — С. 31–39.
8. Романычева, Н. В. Игра в шахматы — источник возможностей развития дошкольника / Н. В. Романычева // Играем в шахматы и шашки в детском саду: Метод. пособие (из опыта работы педагогов Краснодарского края) / Под ред. Н. В. Романычевой, Л. Г. Самоходкиной. — Краснодар: ГБОУ ИРО Краснодарского края, 2019. — С. 5–7.
9. Щербинин, М. Н. Шахматы как форма самопознания / М. Н. Щербинин, В. С. Мартиш // Вестник Челябинского государственного университета. — 2017. — № 13. — С. 78–81.

Выявление особенностей построения тренировочного процесса у детей 6–7 лет

Завьялова Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Григорьев Александр Дмитриевич, студент магистратуры

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

В данной статье представлены результаты исследования, полученные методом анкетирования тренеров. Нами было выявлено, что тренеры не уделяют в тренировочном процессе должного внимания развитию координационных способностей.

Ключевые слова: футбол, координационные способности, тренировочный процесс.

Футбол — это одно из самых доступных, массовых и популярных средств физического развития и укрепления здоровья людей разного возраста и уровня подготовки. Игра в футбол не требует особенной экипировки, и поэтому данный вид спорта доступен для разных слоёв

населения. Футболом в России занимается более 3,5 млн человек. Игра занимает одно из основных мест в общей системе физического воспитания и пользуется популярностью среди остальных спортивных игр. Командная направленность футбольной деятельности воспитывает чувство

дружбы, товарищества, взаимовыручки. Развивает такие важные моральные качества, как чувство ответственности, уважение к партнерам и соперникам, дисциплинированность, активность, самореализация.

Развитие современного футбола требует совершенствования тренировочного процесса, начиная со спортивно-оздоровительного этапа, учитывая возрастные особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста. По мнению специалистов, качественное становление спортивного мастерства во многих видах спорта определяется поэтапным формированием двигательных способностей в соответствии с их возрастными особенностями.

Герасимова Е. Н. и Гамова С. Н. отмечают, что развитие координационных способностей является основой физической подготовки детей младшего школьного возраста.

Координация движений — это двигательная способность, которая развивается через сами движения. И чем больше у ребенка двигательных навыков, тем богаче будет его двигательный опыт и тем шире база для освоения новых форм двигательной активности. Мы знаем, что координационные способности человека достигают высокого уровня развития к 6–7 годам жизни. Также отмечается, что дети, занимающиеся спортом, достигают виртуозности движений, которым их учат. Это дает возможность тренировать и улучшать координацию движений.

Сейтвелиева Э. Э. отмечает, что в настоящее время, большинство детей младшего школьного возраста обладает малым запасом движений и они просто не способны выполнять упражнения для развития физических качеств.

Просмотр план-конспекта тренировочного занятия позволяет выявить количество времени и внимания уделяемого на развитие координационных способностей детей.

С целью выяснения точки зрения тренеров по футболу на использование в тренировочном процессе специальных упражнений для развития координации было проведено анкетирование, в котором приняло участие 60 человек:

80% тренеры города Красноярск, из них 2% тренеры с тренерской лицензией категории А PRO, 4% тренеры с тренерской лицензией категории В, 50% тренеры с тренерской лицензией категории С и остальные 33% тренеры без тренерского образования, 20% тренеры футбольной академии Краснодар, из них 67% имеют тренерскую лицензию категории С, 33% имеют тренерскую лицензию категории В.

Для максимального развития координационных способностей необходимо знать сенситивный период, мы выяснили, какое количество опрошенных знает, в каком возрасте начинается и заканчивается этот период (Рисунок 1).

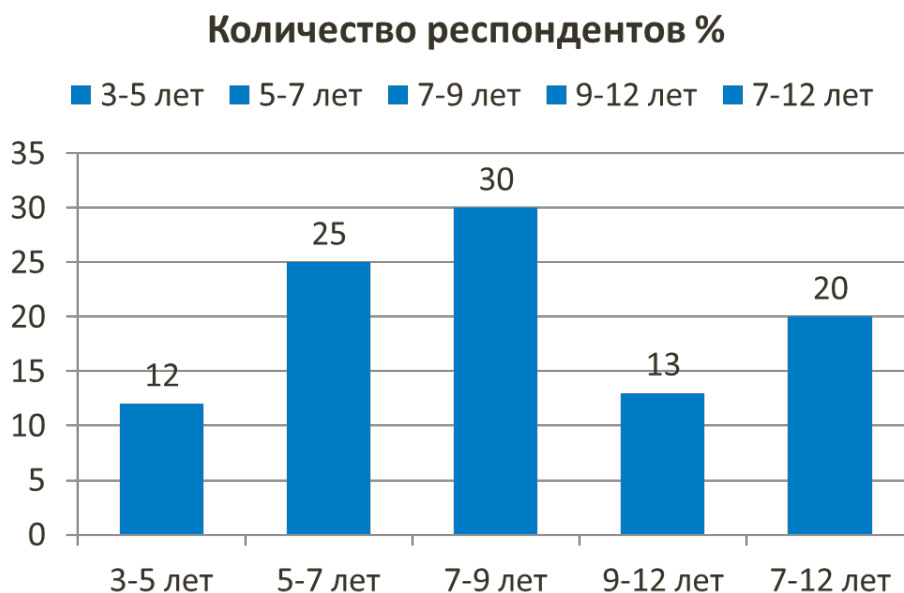


Рис. 1. Сенситивный период развития координационных способностей по мнению тренеров по футболу

На графике видно, в каком возрасте, по мнению респондентов, проявляется сенситивный период развития координационных способностей. Так нами было установлено что 30% опрошенных считают, что возраст от 7-ми до 9-ти лет является сенситивным периодом развития координационных способностей, 25% опрошенных посчитали, что сенситивны период развития координационных способностей начинается с 5-ти лет и заканчивается в 7 лет,

20% тренеров отметили, что в возрасте от 7-ми до 12-ти лет создается возможность для максимального развития координационных способностей, всего 13% опрошенных посчитали, что возраст от 9-ти до 12 лет является сенситивным периодом развития координационных способностей, 12% считают, что в возрасте от 3-х до 5-ти лет создается возможность для максимального развития координационных способностей.

Важно отметить, что всего 20% точно знают, в каком возрасте стоит максимально уделять время на развитие координационных способностей.

Далее нам было необходимо вычислить в течение какого времени тренера дают упражнения для развития координации (Рисунок 2).

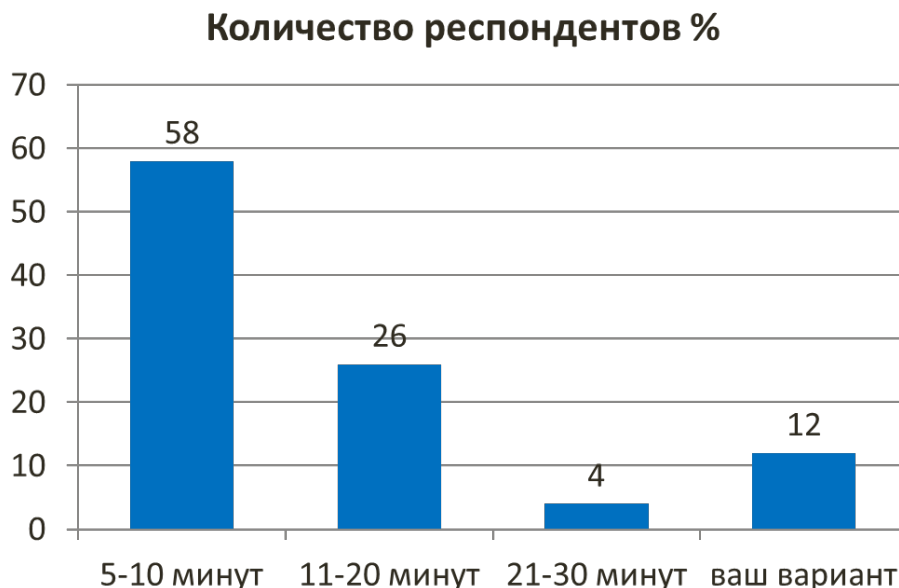


Рис. 2. **Время, затрачиваемое на упражнения для развития координации**

На этом графике видно, что 58% опрошенных дают упражнения на развитие координации по 5–10 минут за тренировочное занятие, 26% тренеров используют 11–20 минут тренировочного занятия для развития координации, 12% опрошенных указали свой вариант ответа, в котором уточнили, что в зависимости от цели тренировки, они задействуют время на развитие координации по разному и всего 4% используют 21–30 минут тренировочного времени на развитие координационных способностей.

Более половины опрошенных затрачивают минимальное количество времени на развитие координационных способностей в тренировочном процессе.

После проведенного нами анализа, можно утверждать, что тренеры не в полной мере используют упражнения для развития координационных способностей и минимально задействуют их в тренировочном процессе. Так же можно отметить, что подавляющее большинство опрошенных не знают сенситивного периода развития координационных способностей.

Мы рекомендуем тренерам ответственно относиться к подготовке юных футболистов и использовать больше времени и упражнений на развитие координационных способностей. На наш взгляд, развитие координационных способностей является одной из важнейших задач физического воспитания детей младшего школьного возраста.

Литература:

1. Лях В. И. Развитие координационных способностей у дошкольников. — М.: ООО «Издательство «Спорт», 2016. — 128 с.
2. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры): учеб. для ин-тов физ. культуры. — М.: Физкультура и спорт, 1991. — 543 с.
3. Сейтвелиева Э. Э. Развитие координации у детей старшего дошкольного возраста как педагогическая проблема // Вопросы дошкольной педагогики. — Казань: ООО «Издательство Молодой ученый», 2016. — № 1 (4). — С. 54–56.
4. Футбол: учебник для институтов физической культуры / под общ. ред. М. С. Полишкиса, В. А. Выжгина. — М.: Физкультура, образование и наука, 1999. — 254 с.
5. Герасимова Е. Н., Гамова С. Н. Развитие эмоциональной устойчивости у детей старшего дошкольного возраста средствами физической культуры // Вестник Тамбовского университета. — Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, 2007. — Серия: Гуманитарные науки. — № 5 (49). — С. 123–126.

Подготовка к всероссийским проверочным работам в начальной школе

Иванникова Ольга Тимофеевна, учитель начальных классов;

Клемешова Нина Сергеевна, учитель начальных классов

МОУ «СОШ № 2 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Валуйки (Белгородская обл.)

В настоящее время оценочной процедурой Всероссийской системы качества образования в начальной школе являются: Всероссийские проверочные работы.

Цель ВПР — обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации и поддержки введения Федерального государственного образовательного стандарта за счет предоставления образовательным организациям единых проверочных материалов и единых критериев оценивания учебных достижений.

Нужно помнить о том, что Всероссийские проверочные работы *не являются итоговой аттестацией обучающихся начальной школы*, а представляют собой аналог годовых контрольных работ, традиционно проводившихся ранее в школах. Всероссийские проверочные работы лишь часть проверочных работ.

Но, несмотря на это, целью работы каждого педагога является подготовить учащихся к комплексным работам на должном уровне.

Опыт подсказал, что подготовка не должна быть самоцелью (школа призвана учить, а не готовить к сдаче экзамена), но в то же время проходить постоянно, но не натаскиванием на тестирование, а в ходе планомерного использования тестов в течение нескольких лет школьного обучения. И от того, насколько грамотно построена работа, будет зависеть результат.

Главная задача учителя — учить учиться, сделать так, чтобы ученики умели и хотели самостоятельно добывать знания, находить решение нестандартных задач, применять полученные знания в реальной жизни. Поэтому, моя позиция — учитель-помощник, как и предполагает технология «Педагогических мастерских», по которой работает мой класс. Думаю, что этим и определяется мой выбор стратегии и тактики в системе подготовки к комплексным работам и ВПР.

Для успешного выполнения Всероссийских проверочных работ необходима системная работа по освоению предметных знаний и формированию универсальных учебных действий с 1 по 4 класс.

Подготовка к ВПР ведется мною, начиная с первого класса, не только на уроках русского языка, математики, окружающего мира и литературного чтения, но и на внеурочных занятиях (Кружок «Логика») и неаудиторных занятиях. С отстающими и слабоуспевающими детьми проводятся индивидуальные занятия. В своей работе использую как индивидуальную, так и групповую форму работу с детьми, включают разнообразные методы и приёмы: тестовые работы, индивидуальные и групповые карточки, организую пробное тестирование.

Особое внимание уделяем заданиям повышенной сложности: математика (10.11), русский (к ним можно отнести задания по работе с текстом), окружающий мир (составление логических цепочек...). Наиболее удобны для этого, на мой взгляд, внеурочные и неаудиторные занятия.

Как уже говорилось, работу строим в классе по технологии «Педагогических мастерских» где учитель мастер, а ученик-творец, и обязательно должен поступить запрос на ту или иную работу, что наиболее актуально на неаудиторных и дополнительных занятиях при подготовке решения заданий повышенной сложности. Ведь, как известно, то, что делается с желанием и приносит результат.

На этих занятиях присутствует право выбора, нет оценивания, дети чувствуют себя свободно, не стесняются признаться в том, что задание для них непосильно, и не стесняются обратиться за помощью к учителю и к одноклассникам (это «служба взаимопомощи», применяется игра «Учитель-ученик»). Работает «ситуация успеха», есть возможность самостоятельно проверить и оценить свои возможности, присутствуют соревновательный дух, что является движущей силой для преодоления трудностей.

К таким занятиям требуется тщательная подготовка. Проанализировав задания прошлых лет, учитывая запросы, поступившие от детей, планируем занятие. Работу строим по следующему плану:

- 1) знакомство с заданием (внимательно ознакомиться);
- 2) самостоятельное осмысливание задания, поиск путей решения;
- 3) озвучивание полученных результатов;
- 4) поиск наиболее рациональных способов решения;
- 5) повторение и осознание наиболее рационального способа решения;
- 6) первичное закрепление (решение подобного задания учеником у доски);
- 7) работа по карточкам, где от собственной оценки зависит выбор и количество заданий.

Самое сложное для детей понять, что нужно сделать сразу после прочтения задания. Учитель, который хочет развить самостоятельность в логическом мышлении, должен действовать следующим образом:

- 1) Задать вопросы для начала дискуссии:
 - С чего начнем?
 - Ребята, кто знает, что нужно делать?
 - Какие предложения есть по решению задачи?;
- 2) Фиксировать предлагаемые варианты на доске или в отдельном журнале;
- 3) Провести голосование в пользу одного из вариантов, которым должен

воспользоваться каждый ученик при самостоятельном решении

4) Узнать, какие ответы получились в итоге

5) Попросить одного из учеников продемонстрировать решение подробно.

6) Обсудить, если возникали ошибки, то с чем связаны, на каком этапе были допущены.

7) Демонстрировать связь математических операций с жизнью, чтобы ученики понимали, где им пригодятся знания.

Как ведётся работа, можно показать на примере задания № 12 (Тренировочная работа № 7) Авторы Волкова и Бубнова

Задание № 12

Шнур длиной 32 метра складывают пополам и разрезают в месте сгиба. Каждый из полученных кусков снова складывают пополам и разрезают. Так делают до тех пор, пока не получают отрезки длиной 2 метра. Сколько раз придётся повторить эту операцию? (15 раз)

Чтобы был результат, конечно же, нужно закрепление. Для этого подготавливаем карточки с заданиями. Предлагается три задания на решение определённого типа, два из них обязательны, а одно на усмотрение ребёнка — хорошо усвоил материал — можешь остановиться и стать «учителем», есть затруднения — обратись за помощью к педагогу, либо «учителю-ученику» или можешь отдохнуть в зоне отдыха. Дети работают самостоятельно, а учитель имеет возможность поработать индивидуально с детьми, которые нуждаются в помощи или которые могут справиться с заданиями более сложного уровня

Карточка с дополнительными заданиями

1. Шнур длиной 48 метров складывают пополам и разрезают в месте сгиба. Каждый из полученных кусков снова складывают пополам и разрезают. Так делают до тех пор, пока не получают отрезки длиной 3 метра. Сколько раз придётся повторить эту операцию? (15 раз)

2. Кусок ткани длиной 24 метра складывают пополам и разрезают в месте сгиба. Каждый из полученных кусков снова складывают пополам и разрезают. Так делают до тех пор, пока не получают отрезки длиной 3 метра. Сколько раз придётся повторить эту операцию? (7 раз)

3. Кабель для Интернета длиной 84 метра складывают пополам и разрезают в месте сгиба. Каждый из полученных кусков снова складывают пополам и разрезают. Так делают до тех пор, пока не получают отрезки длиной 3 метра. Сколько раз придётся повторить эту операцию? (31 раз)

Но, как уже было сказано, работа по подготовке к ВПР ведётся не только на дополнительных занятиях, но и на уроках присутствуют элементы. Учебный материал уроков математики особенно удобен для развития логического мышления. На основе заданий повышенной сложности составила банк тренировочных заданий, которые ежедневно включаю в уроки на орфографических пятиминутках, устном счете, на обобщающих уроках, да и при выполнении всех заданий обсуждаем с детьми, как составлено зада-

ние, в чем его особенность, какой планируемый результат оценивается. Таким образом, на уроке учащиеся должны:

У — узнавать новое, удивляться интересному

Р — развивать вычислительные навыки, рассуждать

О — обсуждать выполненные задания, открывать неизученное

К — корректировать свои знания

На моих уроках присутствуют задания на развитие всех логических приёмов мышления. Рассмотрим примеры таких заданий. Логические задачи позволяют эффективно развивать: внимание, воображение, фантазию, образное и понятийное мышление, зрительную, слуховую и смысловую память, что благополучно сказывается на усвоении программного материала.

Логические задачи позволяют эффективно развивать: внимание, воображение, фантазию, образное и понятийное мышление, зрительную, слуховую и смысловую память, что благополучно сказывается на усвоении программного материала.

Примеры заданий на логику по математике

Все эти задания не дают возможности угадывания правильного ответа, заставляют школьников размышлять, обдумывать свои действия. Поэтому они носят исследовательский характер, активизируют мыслительные способности, учат находить наиболее рациональные способы решения, одним словом заставляют мыслить логически.

Анализ и синтез.

— Прочитай по-разному выражение $16-5$ (16 уменьшили на 5; разность чисел 16 и 5; из 16 вычтешь 5).

— Прочитай по-разному равенство $15-5=10$ (15 уменьшить на 5, получим 10; 15 больше 10 на 5; разность чисел 15 и 5 равна 10; 15 — уменьшаемое, 5 — вычитаемое, 10 — разность; если к разности (10) прибавить вычитаемое (5), то получим уменьшаемое (15); число 5 меньше 15 на 10).

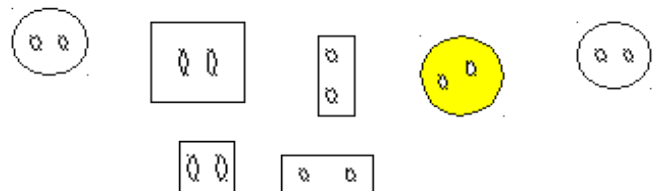
Как по-разному можно назвать квадрат? (Прямоугольник, четырёхугольник, многоугольник.)

Расскажи всё, что ты знаешь о числе 325. (Это трёхзначное число. Оно записано цифрами 3, 2, 5; в нём 325 единиц, 32 десятка, 3 сотни. Его можно записать в виде суммы разрядных слагаемых так: $300+20+5$. Оно на 1 единицу больше 324 и на 1 единицу меньше числа 326. Его можно представить в виде суммы двух слагаемых, трёх, четырёх и т. д.)

Задания на выявление различных закономерностей (правил).

Например:

1. По каким признакам можно разложить пуговицы в две коробки?



2. разгадай правило, по которому составлена таблица, и заполни пропущенные клетки:

4	6	9	3	8	6	5		2	
5	7	8	2				4		6

Задания с геометрическим материалом.

Сколько отрезков на данном чертеже? Сколько треугольников? Сколько многоугольников?



Вариативные задания.

Запиши все чётные числа от 2 до 20 и все нечётные числа от 1 до 19.

2 4 6 8 10 12 14 16 18 20

1 3 5 7 9 11 13 15 17 19

Придумайте задания к этим рядам.

— Разбей числа каждого ряда на две группы так, чтобы в каждой были числа похожие между собой.

— По какому правилу составлен первый (второй) ряд? Продолжи его.

— Какие числа нужно вычеркнуть в первом ряду, чтобы каждое следующее было на 4 больше предыдущего.

— Подбери из первого ряда пары чисел, разность которых равна 10. (из второго)

— Какая пара лишняя?

Приём сравнения.

Назови признаки:

а) выражения $3 + 2$ (числа 3 и 2, знак «+»)

б) равенства $x + 5 = 9$ (x — неизвестное число, числа 5 и 9, знаки «=», «+».)

В чём сходство и различие:

а) выражений: $6 + 2$ и $6 - 2$;

б) чисел: 32 и 45, 1 и 11, 32 и 23 и т. д.

в) равенств: $4 + 5 = 9$ и $5 + 4 = 9$;

г) текстов задач;

д) геометрических фигур:



е) уравнений: $3 + x = 5$ и $x + 3 = 5$; $10 - x = 6$ и $(7 + 3) - x = 6$;

ж) вычислительных приёмов: $9 + 6 = 9 + (5 + 1) = 15$ и $9 + 16 = 9 + (10 + 6) = 35$.

Убери лишний предмет...

Расположи числа в порядке возрастания: 12, 9, 7, 15, 24, 2.

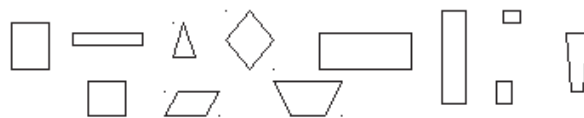
Продолжи ряды чисел: 2, 4, 6, ...; 1, 5, 9, 13, ...

Приём классификации.

Разбейте данные числа на две группы, чтобы в каждой оказались похожие числа: 33, 84, 75, 22, 13, 11, 44, 53; 91, 81, 82, 95, 87, 94, 85.

Разбейте данные выражения на группы по какому-то признаку: $3 + 1$, $4 - 1$, $5 + 1$, $6 - 1$, $7 + 1$, $8 - 1$.

Убери лишнюю фигуру.



Чем похожи все другие фигуры? Как их можно назвать?

Приём аналогии.

— Изучение письменного сложения трёхзначных чисел по аналогии с двузначными числами.

— Изучение переместительного свойства умножения по аналогии с переместительным свойством сложения.

— Изучение нумерации чисел.

Приём обобщения

Сравни выражения, найди общее в полученных неравенствах, сделай вывод:

$2 + 3 \dots 2 * 3$ $4 + 5 \dots 4 * 5$

Найди сумму. Сравни её с каждым слагаемым. Сделай соответствующий вывод.

слагаемое	1	2	3	4	5	6
слагаемое	4	4	4	4	4	4
сумма						

140 - 63 =

: 7 =

x 10 + 22 =

(- 32) : 5 =

: 5 x 17 =

15 + 16 =

x 3 + 5 =

2 + =

- 24 x 4 =

x 17 + 1 =

Устный счёт (зрительный и слуховой)

Математические игры: «Магический квадрат», «Индивидуальное лото», «Числовая мельница», «Кто быстрее?» и другие

Особое место нужно отвести задачам.

Решение нестандартной задачи. Дети сами приходят к выводу, что есть задачи, которые не решаются сразу одним действием, что надо анализировать, сравнивать, рассуждать.

Решение задач с недостающими данными способствуют развитию нешаблонного анализа. (Задача: Мальчику купили игрушки: мишку и машину. Машина стоит 25 рублей. Сколько стоят вместе?).

Нерешаемые задачи (Задача: У Кати было 5 кукол, у Светы — 1 кукла. Сколько было кукол у Веры?). Развивается умение осуществлять анализ новой ситуации.

Задачи на определение закономерности (Задача: Вставь пропущенное число 2,5,8,11,...). Решение таких задач требует умения самостоятельно осуществлять анализ ситуации и формировать гипотезы преобразования данной ситуации).

Задачи на формирование умения проводить рассуждения (Задача: Гитара — музыкальный инструмент. У Ивана дома музыкальный инструмент. Значит у него дома гитара?). При решении таких задач учащиеся должны проводить смекалку, догадаться, что задача не решается, что есть лишние данные или данных не хватает. Формируется гибкость мышления, которая играет роль в развитии творческого мышления.

Задачи-шутки используются при формировании гибкости ума, освобождает мышление от шаблонов. Такие задачи не привязаны к темам и не требуют особой теоретической подготовки. (Задачи: Сколько концов у двух палок, у трёх палок, у пяти палок, у пяти с половиной палок?).

Задачи на переливание формируют математический стиль решения.

(В первый сосуд входит 10 литров воды. Как использовать ещё два пустых сосуда по 5 и 8 литров, разделить воду на две части?)

Моделированные ситуации с помощью чертежа или рисунка (Задача: Вася выше Коли и ниже, чем Соня. Кто из мальчиков самый длинный?). При решении таких задач желательно сопроводить сюжет рисунком.

Особо хочу остановиться на работе, при подготовке к ВПР, во время внеурочной деятельности на кружке «Логика», который я веду четвёртый год. **Цель данного курса:** развитие познавательных способностей учащихся на основе системы развивающих занятий. При подготовке занятий пользуюсь методиками С. Гин и О. Холодовой. Дети учатся мыслить логически, находят решения нестандартных задач и выход из различных ситуаций, учатся анализировать поступки и высказывают собственное мнение, что конечно же сказывается на дальнейшем поведении и работе детей.

На этих занятиях уже ведётся систематическая работа по подготовке к решению заданий повышенной сложности.

Развивающий курс внеурочной деятельности «Логика»

Основная цель курса: развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребёнка.

1. В соответствии с целью определены конкретные задачи курса:

2. Развитие познавательных способностей младшего школьника.

3. Развитие его творческих способностей.

4. Расширение кругозора учащихся.

5. Развитие эмоционально-волевой сферы.

6. Формирование стремления ребёнка к личностному росту.

Особенности занятий по курсу внеурочной деятельности «Логика» принципиально отличаются от школьных уроков тем, что ребёнку предлагаются задания не учебного характера. Основное время на занятиях отведено самостоятельному выполнению детьми логически-поисковых заданий, благодаря этому у детей формируются общеучебные умения: действовать самостоятельно, принимать решения. И если в начале работы по данному курсу выполнение многих предложенных заданий вызывает у детей трудности, так как на традиционных уроках они не встречались с заданиями такого типа, то к концу курса большинство учащихся должны справляться с большим числом заданий.

Задания на развитие внимания. К заданиям этой группы относится ряд упражнений, направленных на развитие произвольного внимания, его объёма и устойчивости, переключения и распределения. Выполнение заданий подобного типа способствует формированию умения целенаправленно сосредотачиваться, вести поиск нужного пути, находить самый короткий путь решения задач. Например, «Поиск одинаковых предметов», «Что изменилось», «Какого предмета не хватает», «Найди отличия», и другие.

Задания, развивающие слуховую и зрительную память. Например, «Сокращение», «Определи игрушки», «Поиск предмета по заданным признакам», «Простукивание».

Задания на развитие и совершенствование воображения

«Определения», «Способы применения предмета», «Поиск аналогов» «Заглавие», «Исключение лишнего слова».

Задания, направленные на развитие мышления

«Задача Ломанная кривая», «Определения», «Дорисуй фигуры», «Соедини буквы».

Формы работы

— предметные декады (занимательные занятия, КВН по предметам);

— олимпиады по предметам;

— конкурсы творческих работ;

— игры-соревнования;

— интеллектуальный марафон.

Таким образом, принципиальной задачей предлагаемого курса является именно развитие познавательных способностей и общеучебных умений и навыков, а не усвоение каких-то конкретных знаний и умений.

Особенности формирования диалогической и монологической речи младших школьников

Коноваленко Елена Александровна, учитель начальных классов;

Скрыпцова Светлана Андреевна, учитель начальных классов

МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 37 г. Белгорода

В статье авторы описывают пути формирования диалога и монолога младших школьников на уроках развития речи в начальной школе.

Ключевые слова: диалог, монолог, виды мышления, внутренняя и внешняя речь.

Умение красиво говорить, облекать свои мысли в слова — важнейший жизненный навык, который необходимо развивать с раннего детства. Конечно, самым верным помощником для детей в этом возрасте являются родители. Ведь именно они постоянно находятся рядом и знакомят с предметами и понятиями окружающей действительности. В то же время невозможно заставить ребенка думать и давать правильный ответ. Вы можете только на собственном примере показать, как передать словами те идеи, которые возникли у вас в голове.

В начале начальной школы интеллектуальное развитие ребенка достигает довольно высокого уровня. Все психические процессы: восприятие, память, мысль, воображение, речь — уже прошли достаточно долгий путь развития. Различные когнитивные процессы, которые предлагают различные виды деятельности для детей, не работают изолированно друг от друга, но представляют собой сложную систему, каждый из которых связан со всеми остальными. Эта связь не остается неизменной на протяжении всего детства: в разные периоды один из процессов приобретает наибольшее значение для общего интеллектуального развития.

В своих трудах Д. Карнеги писал «лишь немногие люди мыслят логически, в большинстве своем мы необъективны, предубеждены, заражены предвзятыми мнениями, ревностью, подозрительностью, страхом, гордыней, завистью» [5].

Человек не сразу рождается с определенными склонностями делать правильные выводы и строить логические построения. Логическое мышление человека не врожденное, а приобретенное свойство.

Все познавательные процессы, обеспечивающие различные виды деятельности ребенка, представляют собой сложную систему. Эта связь не остается неизменной на протяжении всего детства. В различные периоды один из процессов получает ведущее значение для общего интеллектуального развития.

В младшем школьном возрасте, в развитии познавательной активности преобладает мышление, что оказывает немаловажное влияние на остальные процессы.

В зависимости от меры восприятия мыслительного процесса различают три основных вида мышления: предметно-действенное, наглядно-образное, абстрактное (словесно-логическое) [1].

Предметно-действенное — вид мыслительной операции, связанный с практическими действиями, а нагляд-

но-образная операция мышления опирается на восприятие или представление (характерно для маленьких детей). Наглядно — образное мышление позволяет решать задачи в непосредственно данном, наглядном поле. Дальнейший путь развития мышления заключается в переходе к словесно-логическому мышлению — это мышление понятиями, лишёнными непосредственной наглядности. Словесно-логическое, понятийное мышление формируется постепенно на протяжении младшего школьного возраста.

Естественно, в 6–7 лет мышление при помощи понятий еще недостаточно развито, но все же задатки этого вида мышления уже присутствуют.

Первые исследования были основаны на мышлении детей и их эволюции, в частности переходе от практики к логике Л. С. Выготским. Он же и наметил основные пути и условия этого перехода.

Осознавая роль практического действия как начальной ступени развития всех высших форм мыслительной деятельности человека, строится концепция, которую современный психолог П. Я. Гальперин рассматривал как, «поэтапное формирование умственного действия».

На первоначальном этапе ребенок применяет внешние материальные действия для решения проблемы. На втором эти действия только представляются и проговариваются ребенком. Лишь только на последнем, третьем этапе внешнее предметное действие «сворачивается» и уходит во внутренний план.

Логическое мышление, по мнению А. А. Люблинской, «зарождается в самом мыслительном процессе». В отличие от практического мышления, логическое мышление осуществляется только на словах. Человек должен установить, проанализировать и мысленно установить необходимые связи, выбрать и применить соответствующие правила, методы и действия, которые он знает для конкретной задачи. Он должен сравнивать и устанавливать желаемые связи, группировать разные и различать подобное, и все это происходит только посредством умственных действий.

В своей разработке «Психология мышления» современный психолог О. К. Тихомиров [6] определяет логическое мышление, как «рассуждающее, теоретическое мышление, характеризующееся использованием понятий, логических конструкций, существующих функционирующих на базе языка, языковых средств и речи».

По мнению Ахмановой О. С. [1] «Речь — одна из сложных психических функций человека. Речевой акт выполня-

ется сложной системой, в которой главная и главная роль принадлежит деятельности мозга».

Знание слова, обозначающего понятие, помогает человеку оперировать этим понятием, то есть думать. Словесно-логическое мышление формируется в начальной школе и развивается в течение всей жизни. Психолог Н. И. Жинкин писал, что «речь — это канал развития интеллекта. Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания». Следовательно, речевое развитие способствует развитию мышления.

По мнению Т. А. Ладыженской [3], «речь подразделяется на внешнюю и внутреннюю. Внешняя речь делится на устную и письменную речь, так же как внешняя речь является диалогической и монологической».

Внутренняя речь — это ментальная речь, которая течет на лингвистическом материале, но без особых внешних проявлений. Это как разговор с самим собой. Внешняя речь — это речь, сопровождаемая звуками графических знаков, чаще всего адресованными другим.

Развитие речи обучающихся — это длительный и сложный процесс, который требует систематизации и целенаправленного вмешательства учителя.

Главной задачей по развитию речи в этом случае является вооружение учащихся содержательно, грамматически и стилистически правильно выражать свои и чужие мысли.

Высказывания младшего школьника, зачастую непосредственны. Часто это слова, которые повторяются, преобладает сжатая, произвольная, диалоговая речь.

В своих трудах А. А. Леонтьев высказывается о том, что «развитие речи протекает не только за счет тех лингвистических способностей, которые выражаются в чутье самого ребенка по отношению к языку, но и тогда, когда ребенок прислушивается к звучанию слова и дает оценку этого звучания». По мнению, А. А. Леонтьева [5], «в младшем школьном возрасте ребенок достаточно хорошо понимает, какими словами принято пользоваться, а какие настолько плохи, что их стыдно произносить».

Устная форма монологической речи отличается от диалогической не только подачей, но и тщательностью предварительной подготовки. Изучая трудности, которые испытывают младшие школьники при построении устного монологического высказывания, Н. И. Жинкин установил, что они связаны:

- бедностью активного словаря, так как устная речь предусматривает мгновенную реализацию мыслей в словах. То есть, устная речь строится спонтанно.
- со слабо развитой оперативной памятью, основной функцией которой является удержание связанных слов, во время построения устного высказывания.

Таким образом, овладение родным языком, как единицей речи зависит не только от запаса слов и грамматических форм, но и от умения правильно передать свою мысль, используя рассуждения и доказательства для выражения связанного и обоснованного собственного суждения. Поэтому работа по развитию и совершенствованию устной речи младших школьников должна проводиться регулярно и целенаправленно, опираясь на богатство родного языка и осознании себя в обществе.

Литература:

1. Ахманова О. С. Развитие устной связной речи / О. С. Ахманова. — М.: Просвещение, 2013. — 369 с.
2. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. — М.: Просвещение, 2008. — 446 с.
3. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. — М.: Наука, 2011. — 136 с.
4. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — М.: Просвещение, 2007. — 168 с.
5. Севастьянова О. И. Как развивать мышление? / О. И. Севастьянова // Начальная школа. — 2012. — № 6. — С. 35.
6. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 272 с ***

Развитие тонких движений пальцев у детей с общим недоразвитием речи с помощью пальчиковых игр

Коцербуа Лидия Викторовна, педагог-психолог;

Панфилова Татьяна Федоровна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида №47 г. Белгорода

В статье авторы рассказывают о влиянии применения пальчиковых игр на развитие мелкой моторики детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: тонкие движения пальцев, пальчиковые игры, мелкая моторика, дошкольник.

С развитием речи всегда самым непосредственным образом связано и развитие тонких движений пальцев рук. Почему человек, когда не может найти подходящее слово чтобы что-то объяснить, нередко жестикулирует или произвольно высовывает язык?

Такое поведение вызвано тем, что в ходе развития человека движения пальцев рук тесно связаны с речью. Первая форма контактов первобытных племен — это жестикуляция, особенно с помощью рук. Речевая функция и функция руки развивались параллельно. Так же и развивается речь ребенка.

Предварительно идет развитие тонких движений пальцев рук, после формируется артикуляция слогов, дальнейшее совершенствование речи в полной мере зависит от того, насколько натренированы движения пальцев [1].

Можно сказать, что кисть руки — это орган речи, как и артикуляционный аппарат. То есть проекция руки является еще одной речевой зоной головного мозга. Ученые отметили, если проводится систематическая работа по тренировке тонких движений пальцев вместе со стимулирующим влиянием на развитие речи, это намного повышает работоспособность головного мозга. У ребенка значительно повышается концентрация внимания, улучшается память, зрение и слух.

Стоит напомнить о том, что уровень развития мелкой моторики является одним из важных индикаторов, показывающих, насколько ребенок готов к школе. Однако, для дошкольников важно, чтобы их подготавливали к письму, а не обучали ему, иначе это нередко вызывает формирование неверной техники письма.

Умение выполнять мелкие движения с предметами формируется у старших дошкольников. К семи годам созревают соответствующие зоны мозга, развиваются мелкие мышцы кисти. Очень важно, чтобы родители и воспитатели уделяли особое внимание развитию мелкой моторики за несколько лет до того момента, как ребенок пойдет в учебное заведение.

Если родители уделяют пристальное внимание играм и упражнениям, которые направлены на то, чтобы развивать мелкую моторику и координацию движений рук, тогда они решают несколько задач: оказывают влияние на общее интеллектуальное развитие ребенка, подготавливают к овладению навыком письма.

Родители должны насторожиться, если вдруг ребенок активно вращает лист, когда рисует или закрашивает. Он

просто меняет умение менять направление линии при помощи тонких движений пальцев поворачиванием листа, тем самым не тренируя пальцы [2].

Если ребенок любит рисовать очень небольшие предметы, скорее всего это говорит о том, что кисть жестко фиксирована. Данный недостаток возможно определить так: пусть он нарисует одним движением окружность диаметром примерно 4 сантиметра по образцу. Если он склонен фиксировать кисть на плоскости, тогда ему не удастся это сделать, вместо окружности получится овал, или же он станет рисовать ее в несколько приемов, передвигая руку.

Работа по развитию мелкой моторики должна начинаться с раннего возраста. Младенцам разрешается делать бережный массаж пальчиков, активизируя работу коры головного мозга. В раннем и младшем дошкольном возрасте необходимо делать упражнения, которые должны сопровождаться стихами, не забывать о формировании навыков самообслуживания: застегивания и расстегивания пуговиц, завязывании шнурков.

У старших дошкольников совершенствованию тонких движений пальцев руки следует уделять самое пристальное внимание, так как в школе им придется очень много писать.

Как известно, возможность познавать окружающие предметы у детей в основном связана с развитием рук. Это взрослому кажется, что для ребенка не составляет никакого труда протянуть руку предмету и взять его. Это не так.

Дело в том, что у малышек еще нет возможности совершать целенаправленное действие. На протяжении первых месяцев жизни движения рук у малышек безусловно-рефлекторные. Целенаправленные действия появляются у детей только когда они обучаются им с помощью взрослых.

Пальчиковые игры

Любую пальчиковую игру следует начать с разминки: сгибая и разгибая пальчики, сопроводив упражнение такой присказкой:

Раз, два, три, четыре, пять,

Вышли пальчики гулять!

Раз, два, три, четыре, пять,

В домик спрятались опять.

Прежде чем начать игру, обсудите с ребенком, как она будет проходить, покажите ему основные комбинации пальцев и кистей рук, главные движения. Первоначально движения пальцев надо делать медленно, так ребенок их лучше запоминает, а потом скорость и число повторов можно увеличить.

Игры надо выполнять совместно, показать, что вам тоже они интересны. Так ребенок быстрее вовлекается в игру, у него формируется позитивный настрой, укрепляется контакт с взрослым.

Помните о том, что практически всегда ребенок будет воспринимать ваши действия зеркально, так, что, когда будете произносить команду «влево», надо будет повернуть руку вправо, и наоборот [3].

Не надо ставить перед ребенком сразу комплекс задач, например, показать движение и произнести стих. Это вызвано тем, что объем внимания у ребят весьма ограничен, и сложные задачи вызовут у них только одно желание — бросить игру.

Когда будете играть, обязательно надо стимулировать детей на то, чтобы они проговаривали стихи, так как ребенок концентрирует внимание по большей части на рифмо-

ванной речи. Еще лучше, если во время игры будет еще и пение.

Даже если ребенок сначала делает неверно что-то, не надо его критиковать, наоборот, подбадривайте его, чтобы он чувствовал уверенность в своих силах. Критика в данной ситуации не поможет!

Если вдруг у ребенка нет желания делать задание, не стоит принуждать его. Лучше всего разберитесь в том, почему он отказывается, или можете выбрать другую пальчиковую игру.

Для того чтобы кисти рук детей были подвижны, гибки, рекомендуется кроме пальчиковых игр: катать пальчиками камешки, бусины, шарики; мять руками пластилин, глину; хлопать в ладошки; нанизывать на нитку бусины; завязывать узлы на толстом шнурке; вырезать ножницами бумажные фигурки; закручивать небольшие гайки и шурупы.

Литература:

1. Белая А. Е., Мирясова В. И. Пальчиковые игры для развития речи дошкольников — М.: АСТ, 2010. — 48 с.;
2. Дудьев В. П., Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушениями речи — М.: Владос, 2014. — 257 с.;
3. Степанова М. А., Система работы по развитию мелкой моторики кистей и пальцев рук детей — М.: Альфа, 2017. — 306 с.

Особенности устной речи и поведения дошкольников при расстройствах аутистического спектра

Лукина Мария Валерьевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Мусихина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

Курганский государственный университет

Помощь детям с расстройствами аутистического спектра (РАС) — одна из актуальнейших проблем в российской специальной педагогике. В статье автор сообщает о результатах логопедического обследования детей в возрасте 4–5 лет с аутистическими симптомами в условиях логопедической группы для детей с тяжелыми нарушениями речи массового детского сад г. Кургана.

Ключевые слова: искаженное развитие, расстройства аутистического спектра, системное недоразвитие речи, дошкольное образование, коммуникация, речевое развитие.

Согласно В. В. Лебединскому, искаженное развитие характеризуется диспропорциональностью (асинхронией), включает в себя признаки ретардации и акселерации, что наиболее наглядно можно рассмотреть на примере расстройств аутистического спектра [4]. По Международной классификации болезней 11-го пересмотра (МКБ-11) расстройства аутистического спектра относятся к нарушениям психического развития и включают в себя 6 вариантов. По определению О. С. Никольской [5], расстройства аутистического спектра — нарушение развития психики, которое характеризуется расстройствами речевой и моторной сферы, стереотипности деятельности и поведения, приводящими к нарушениям социального взаимодействия. Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам 5-го издания

(DSM-5), используемое в США, определяет расстройства аутистического спектра согласно двум критериям: это спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [8].

С точки зрения современных зарубежных исследователей [6], основная особенность речевого развития, которая не позволяет детям с РАС социально адаптироваться в среде сверстников — несформированность коммуникативной функции речи. Это проявляется трудностями в установлении эмоционального контакта и взаимодействия в игре, неумении понимать намерения других людей и пользоваться невербальной коммуникацией.

По данным Всемирной организации здравоохранения, численность людей с расстройством аутистического спектра в мире около 67 миллионов человек. По данным Центра медицинской и социальной реабилитации в Курганской области на начало 2020 года было зарегистрировано 127 детей с этим диагнозом [9].

Логопедическое обследование проводилось с использованием метода психолого-педагогического наблюдения, методики диагностики психофизических процессов и речевого развития О. А. Романович, Е. П. Кольцовой, скрипчингового метода оценки предречевого и речевого развития детей от 2 до 5 лет, Детской рейтинговой шкалы аутизма (CARS).

В период адаптации к детскому саду дети не проявляли тактильного контакта и не сразу шли на эмоциональный контакт. Далее контакт стал избирательным, но дети по-прежнему не участвуют в коллективных играх сверстников. У всех наблюдаются нарушения в поведении: неусидчивость, агрессивность, бурные эмоциональные реакции во время одевания, при нарушении привычного для них порядка вещей, отказ от приема пищи, трудности засыпания и пробуждения, нежелание участвовать в групповых занятиях, некоторая отрешенность и погруженность в собственные интересы [3, 6]. Дети предпочитают только интересные им занятия: конструирование, складывание пазлов, перебирание букв и цифр, игры с песком.

У детей наблюдается обостренное восприятие стимулов: тактильных прикосновений, манипуляций с мокрыми или холодными предметами, песком. Это может указывать на расстройство в обработке сенсорных стимулов [3]. В связи с этим для детей характерно повторяющееся поведение, или двигательные стереотипии. Это выражается в открывании и закрывании дверей, размахивании руками, раскачивании себя, повторении слов («далеко» и фраз («мама придет»), песенок, стихов, многократном повторении одной и той же игры (например, игры со шнуровками, пирамидкой, выкладывании в ряд по размеру или группировка по цветам игрушек), поведение, направленное на получение определенных ощущений (прикосновение к горячей лампочке).

Общее звучание речи у одних характеризуется монотонностью, механическим звучанием, повторением ранее услышанных фраз и вопросов с точным воспроизведением интонации. У других — вычурностью интонаций, чрезмерно тихим и чрезмерно высоким голосом. У третьих — неконтролируемая громкость голоса.

По результатам анализа анамнестических данных и данных из опросников для родителей, у детей наблюдалась задержка речевого развития, но она имела свои особенности. Экспрессивная речь отсутствовала и спонтанно восстановилась на пятом году жизни у одного из воспитанников. На данный момент его словарный запас выше возрастной нормы, ребенок запоминает слова глобально

и таким образом читает, запоминает стихи и песенки, которые слышал на занятиях в детском саду и воспроизводит их в моменты эмоционального подъема или тревожности. Один из воспитанников запоминает большое количество цифр, не характерное для его возраста, автоматизировано воспроизводит порядковый и обратный счет в пределах ста, читает по слогам. Его очаровывают игрушки и предметы с цифрами и буквами, что указывает на гиперлексию и гиперкалькулию [3]. Явление объясняется акселерацией в результате изолированного развития отдельной психической функции, в данном случае слуховой и зрительной памяти [1, 4].

В речи преимущественно отмечается нарушение на прагматическом и семантическом уровне [3]. Импрессивная речь характеризуется сложностями в понимании вопросов, многоступенчатых инструкций, выражений со скрытым или переносным смыслом. В экспрессивной речи детей не наблюдается грубого аграмматизма, недостатка словарного запаса. Также отмечается сохранность фонематических процессов, в процессе формирования находятся навыки звукового анализа и синтеза, звуко-слоговой структуры слова. В произносительной стороне речи отмечаются искажения либо отсутствие сонорных и шипящих звуков. Однако характерно отсутствие в речи личных местоимений, ответы о себе в 3-м лице, эхоталии, речевые штампы, эгоцентрическая речь, нарушение пространственно-временных представлений. Таким образом, речь детей не направлена на поддержание диалога, передачу или усвоение информации, то есть не выполняет коммуникативной функции. Вместе с тем дети испытывают трудности в понимании эмоций и намерений других людей. Характерно также отсутствие невербальной коммуникации: дети не используют жесты — указательный жест, жесты отрицания, согласия, просьбы, приветствия и другие.

Такие проявления в устной речи детей можно охарактеризовать как семантико-прагматическое нарушение речи [3, 7]. Данный термин был принят зарубежными исследователями Rapin и Allen в 1983 г. По мнению отечественных исследователей это нарушение речи вызвано дефицитом социальных способностей [3].

С. Н. Викжанович определяет нарушение речи при РАС как системное недоразвитие речи и выделяет 3 уровня [2]. Таким образом, в результате логопедической диагностики были сформулированы логопедические заключения: системное недоразвитие речи (II уровень), системное недоразвитие речи (III уровень). Воспитанникам рекомендован индивидуальный образовательный маршрут для эффективной социальной адаптации и усвоения программы дошкольного образования по всем направлениям: речевое, социально-коммуникативное, физическое, художественно-эстетическое, познавательное развитие.

Литература:

1. Бардышевская М. К. Искаженный дизонтогенез: развитие идей В. В. Лебединского / М. К. Бардышевская // Педиатр. — 2015. — Том VI, № 4. — С. 85–89.
2. Викжанович С. Н. Характеристика системного недоразвития речи при расстройствах аутистического спектра // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). — 2015. — № 8 (52). — С. 294–304.
3. Заваденко Н. Н., Печатникова Н. Л., Симашкова Н. В., Заваденко А. Н., Орлова К. А. Неврологические нарушения у детей с аутизмом. // Российский вестник перинатологии и педиатрии — 2015. — № 2. — С. 14–21.
4. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 144 с.
5. Никольская О. С. (в соавторстве: Баенская Е. Р., Либлинг М. М.) Аутичный ребёнок. Пути помощи. — М.: Теревинф; 2012. — 341 с.
6. Салли, Д. Р. ДЕНВЕРСКАЯ МОДЕЛЬ раннего вмешательства для детей с аутизмом / Д. Р. Салли, Дж. Доусон, Лори, А. Висмара. — Екатеринбург: Рама Пабблишинг, 2016. — 129 с.
7. Франческа Аппе «Введение в психологическую теорию аутизма». Введение в психологическую теорию аутизма / Франческа Аппе; [пер. с англ. Д. В. Ермолаева]. — Москва: Теревинф, 2006. — 216 с.
9. Расстройство аутистического спектра в DSM-5. // <https://aspergers.ru>: [Электронный ресурс].
10. В Кургане зарегистрировано 127 детей с аутизмом. // Сайт городской газеты «Курган и курганцы»: [Электронный ресурс].

Сохранение и укрепление здоровья воспитанников кадетского военного корпуса

Марковская Елена Александровна, кандидат педагогических наук, профессор РАЕ, заместитель начальника по инновационным образовательным технологиям;

Головачев Николай Кимович, старший воспитатель

Санкт-Петербургский кадетский военный корпус

Условие сохранения и укрепления здоровья кадет находится на первом месте среди запросов всех заинтересованных лиц (родителей, педагогов, врачей) к результатам общего образования. ФГОС впервые определяют здоровье школьников, в качестве одного из важных результатов образования, а сохранение и укрепление здоровья — в качестве приоритетного направления деятельности школы.

Ключевые слова: *здоровье, здоровьесохраняющее пространство*

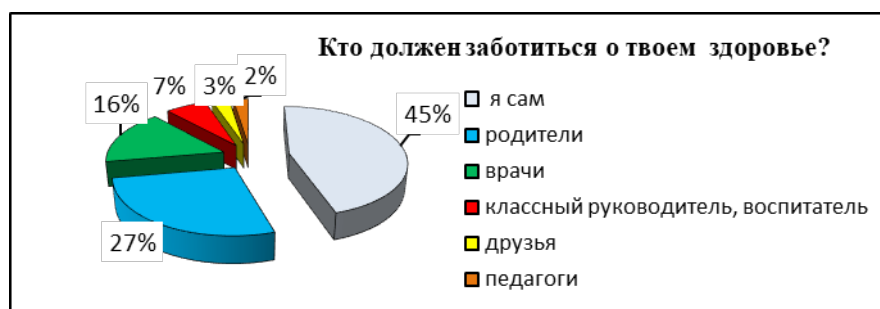
Решение проблемы сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса является одним из ведущих направлений государственной политики в области образования. Поэтому одной из приоритетных задач обеспечения качества образования является бережение и укрепление здоровья обучающихся. Возрастающий объем учебной информации, домашнего задания, появление новых предметов провоцирует стрессы у детей и подростков. А ежедневный стресс пагубно влияет на физиологические и психические системы растущего организма. Проблемы экологического характера, связанные с негативным воздействием на здоровье людей условий города, проблемы социального характера, связанные с примерами асоциального поведения, снижения стрессоустойчивости людей в условиях быстрых изменений, техногенные факторы воздействия на человека — все это самым неблагоприятным образом сказывается не только на организме растущего человека, подрывая его здоровье, но и на социальном самочувствии ребенка.

Важным звеном на этапе сохранения здоровья воспитанника является психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение. Кроме профилактических мер актуальным становится реализация программ по формированию культуры здорового и безопасного образа жизни, нацеленных на нейтрализацию воздействия агрессивных сред на человека. Системе дополнительного образования необходимо совершенствование форм организации досуга кадет, ориентированного на пропаганду здорового образа жизни, формирование представления о престижности здорового образа жизни.

В кадетском военном корпусе среди воспитанников 5–7 классов было проведено анкетирование, позволившее выявить отношение подростков к своему здоровью. Результаты показали 82% опрошенных воспитанников оценивают состояние своего здоровья, как хорошее, 18% — считают его удовлетворительным. 95% опрошенных воспитанников считает, что очень важно быть здоровым, из них 80% отмечает, что здоровье необходимо для того, чтобы быть сильным, 20% — чтобы хорошо выглядеть.

45% опрошенных воспитанников считает, что заботиться о своем здоровье должен он сам, 27% — это должны

делать родители, 16% — врачи, 9% — классный руководитель, воспитатель, педагоги.



Для подростков, поступивших в кадетский военный корпус, становятся стрессом изменения условий обучения, усложнение требований, предъявляемых к воспитанникам новыми преподавателями, и даже смена позиции «школьник» — «кадет СПбКВК» — все это является довольно серьезным испытанием для психики подростка.

В адаптационный период наблюдалось, что воспитанники были более тревожными, робкими, или, напротив, «развязными», чрезмерно шумными, суетливыми. У них происходило резкое снижение работоспособности, повышалась неорганизованность. Они становились забывчивыми, иногда нарушался сон, аппетит.

У большинства воспитанников подобные отклонения носили единичный характер и исчезли через 2–4 недели после начала обучения. Однако были воспитанники, у которых процесс адаптации затянулся на 2–3 месяца и даже больше. А, как известно, психологические затруднения в адаптации связаны и с заболеваниями детей и носят психосоматический характер. По данным медицинского пункта видно, что наибольшее обращение за медицинской помощью приходилось на сентябрь — октябрь, — период адаптации к новым условиям образовательной среды.



На вопрос: «Какие темы о здоровье больше всего интересуют?» — 93% опрошенных воспитанников отметили «влияние физических упражнений и спорта на организм», 7% — «влияние курения на организм». 89% воспитанников ответили, что не пробовали курить, а 11% выбрали вариант «да». Оценивая состояние своего здоровья и отношение к собственному здоровью, 82% воспитанников задумываются о своём здоровье в будущем и знают меры сохранения здоровья. Но проблема в том, что большинство опрошенных не применяют эти меры. Поэтому, отвечая на вопросы анкеты, воспитанники отмечают, что хотели бы больше получать информации из статей журналов и газет 33%, телепередач 67%:

С целью определения отношения воспитанников к активному образу жизни, занятиям спортом предлагалось оценить уроки физической культуры и свою занятость в спортивных секциях. Результаты показывают, что 80% опрошенных воспитанников постоянно занимаются спортом, 20% периодически посещают секции.

Полноценное и сбалансированное питание способствует профилактике заболеваний, повышению работо-

способности и успеваемости, физическому и умственному развитию детей и подростков, создаёт условия к их адаптации к современной жизни. При организации питания подростков 10–17 лет важно учитывать возрастные психофизиологические особенности, которые заключаются в том, чтобы учесть все те изменения, которые происходят в детском организме в этом возрасте. В этот период следует обратить особое внимание на следующие моменты:

- Происходит интенсивный рост всего организма.
- Развиваются все основные системы: опорно-двигательная (особенно скелет), медики свидетельствуют, что в это период организм подвержен риску переломов, увеличиваются травмы;
- Идет увеличение мышечной массы (с учетом половых особенностей), сердечно-сосудистая и нервная системы, а также идет радикальная гормональная перестройка организма, связанная с половым созреванием подростка.

На фоне всей физической перестройки повышаются нагрузки на психоэмоциональную сферу, которые проявля-

ются в поведение подростков, возрастает конфликтность, нарушения в общении.

Немаловажно и то, чтобы именно в этот период взросления воспитанник научился самостоятельно соблюдать режим питания, рационально питаться независимо от примотра взрослых. Во-первых, чтобы уже сейчас помочь своему организму в нелегкой работе, а во-вторых, чтобы выработать привычку, которая пригодится в самостоятельной жизни. Ведь от того, как мы питаемся, зависит наше здоровье. По результатам мониторингового исследования отношения кадет к организации питания в столовой СПбКВК установлено, что у 40% воспитанников отличный аппетит (в начале учебного года таких воспитанников было 24%), 51% — хороший аппетит, 8% — средний. 21% отмечают, что в их питании появились новые продукты, которых раньше они не пробовали, а сейчас постоянно употребляют.

Многие воспитанники имели слабое представление о правильном питании как составляющей части здорового образа жизни. Основные проблемы питания воспитанников были связаны с нарушением режима питания вне стен СПбКВК, злоупотреблением чипсами, фаст-фудами, сухариками, конфетами, шоколадными батончиками и т. д. В настоящее время происходит значительное изменение отношения воспитанников к здоровому (рациональному) питанию, проводятся беседы, классные часы, направленные на формирование знаний о значении сбалансированного питания, как главной составляющей здорового образа жизни, как одного из основных факторов продления периода активной жизнедеятельности организма.

Результаты изучения показали, что сама по себе медицина решить проблему сохранения и укрепления здоровья современного человека не в состоянии. Ей необходима помощь педагогики, так как все основные «факторы риска» заболеваний имеют поведенческую основу. Поведение же всегда связано с мотивацией, которая вырабатывается именно воспитанием, в данном случае речь должна идти о воспитании соответствующих мотивов здоровья. Данные диспансерного осмотра на этапе первичной адаптации воспитанников говорили о том, что у ребят слабо сформированы, а порой полностью отсутствуют, навыки самообслуживания в области гигиенических норм. Навыки чистоты и опрятности должны воспитываться родителями в ребенке с первых лет жизни, однако педагогический коллектив столкнулся проблемой низких гигиенических навыков воспитанников (возникли сложности в ежедневном уходе за телом, зубами, одеждой, чистотой помещения). По результатам анкетирования 83% воспитанников каждый день следят за чистотой своего тела, 17% — ухаживают за телом два раза в день.

Выявленные проблемы и недостатки с учетом имеющихся возможностей призвана решить программа со-

хранения и укрепления здоровья воспитанников «Здоровьесберегающая среда — для всех участников образовательного процесса». Главной задачей всех структур, участвующих в реализации программы является сохранение и укрепление здоровья ребенка в процессе образования. Достичь высокого качества образования нельзя без создания в корпусе современного здоровьесберегающего пространства, внедрения эффективных здоровьесберегающих технологий и психолого-педагогического сопровождения.

Рассматривая здоровье человека как целостное многомерное понятие, включающее, согласно определению ВОЗ, физическую, духовную и социальную компоненты, и учитывая опыт осуществления здоровьесозидающей деятельности, можно выделить три основных направления реализации в корпусе здоровьесберегающей деятельности:

1-е направление. Создание внутренней среды корпуса, обеспечивающей здоровьесозидающий характер образовательного процесса и безопасность воспитанников и педагогов.

2-е направление. Повышение уровня культуры здоровья как компонента общей культуры воспитанников, педагогов, родителей и формирование на ее основе готовности к сохранению и укреплению своего здоровья и здоровья других людей.

3-е направление. Создание условий для оздоровления воспитанников.

В соответствии с выделенными направлениями осуществляется решение задач Программы:

- построение организационного механизма реализации Программы, формирования культуры здоровья у всех участников образовательного процесса, а также сохранения и укрепления социальной компоненты здоровья;
- оценка качества реализации здоровьесозидающей деятельности;
- реализация корпусных мероприятий для субъектов образовательного процесса (педагогов, кадет, родителей)
- наполнение информационного ресурса, обеспечивающего организационно-методическое сопровождение и стимулирование педагогической деятельности в области здоровьесозидающей деятельности

Важными условиями реализации программы являются усиление взаимодействия в вопросах сохранения и укрепления здоровья участников образовательного процесса, организации повышения компетентности педагогических работников в вопросах здоровьесбережения, оказания методической поддержки в совершенствовании и реализации подпрограмм здоровьесбережения.

Литература:

1. Андрианов В. Г. Концепция программы «Здоровье» // Практика административной работы в школе. — № 2. — 2008. — С. 27–30

2. Емельянова Г.И., Шепеленко Т.Ю. Психолого — педагогические технологии здоровьесбережения в системе дополнительного образования детей // В сборнике: Междисциплинарность научных исследований как фактор инновационного развития. сборник статей Международной научно-практической конференции. — Уфа, 2020. — С. 143–145.
3. Здоровая школа. Проектирование программы здоровьесозидания / Под редакцией С.В. Алексева. — СПб.: СПбАППО, 2010.
4. Ковалёва П.В., Скрычевская Е.А., Черная Н.С. Здоровьесбережение в образовательном процессе // В сборнике: Образование: традиции и инновации. Материалы XXIV международной научно-практической конференции. — Прага, 2020. — С. 69–70.
5. Служба здоровья образовательного учреждения: Методическое обеспечение деятельности специалистов: Сборник методических материалов // Служба здоровья образовательного учреждения: от замысла до реализации: Учебно-методический комплект/ Под. ред. М.Г. Колесниковой. Вып.2. — СПб.: СПбАППО, 2006. — 101с.

Использование интерактивного подхода в обучении говорению на уроках английского языка в старших классах

Нурушева Тамара Ивановна, старший преподаватель;

Баймуратова Карина Русланкызы, студент

Западно-Казахстанский государственный университет имени Махамбета Утемисова (г. Уральск, Казахстан)

В данной статье рассматривается вопрос интерактивного обучения школьников на старшем этапе на уроках английского языка, а также проблема овладения нормами говорения в условиях интерактивных технологий. Применение необходимых методов интерактивного обучения позволит учащимся развить и совершенствовать иноязычные навыки коммуникации, что непосредственно развивает практические умения речевого поведения в коллективе и способствует формированию межкультурной компетенции учащихся.

Ключевые слова: *речь, взаимодействие, речевые умения, мотивационная проблема, обучение иностранному языку, межкультурная коммуникация.*

Говорение — вид речевой деятельности, посредством которого (совместно со слушанием) осуществляется устная форма общения. Одной из основных задач современного обучения говорению является формирование вторичной языковой личности, способной осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры [1, с. 8].

Цель обучения говорению — формирование речевых навыков и умений выражать свои мысли в условиях естественной коммуникации. Обучение говорению начинают обычно со становления произносительных навыков, формирования лексических и грамматических навыков, навыков аудирования [2, с.8].

В дальнейшем активное владение языком базируется на интуитивном использовании языковых средств «по чувству». Такую речь иногда называют неподготовленной речью. Говорение может обладать различной сложностью, начиная с вербализации эмоциональных состояний с помощью простых восклицаний, называния предметов, ответов на вопросы и заканчивая самостоятельным развернутым высказыванием.

По мнению Ф. Кайнца, например, самой совершенной является та речь, когда мысль и речь, сливаясь в единое целое, «работают» по самой высокой планке. Ф. Кайнец выделяет в производстве речи два этапа: [3, с. 8].

Первый — формирование речевой интенции (речевого намерения) — включает в себя две фазы: так называемое речевое стимулирующее переживание и фазы формирования суждения.

Второй этап говорения также состоит из двух фаз: 1) формирования внутри речевого конспекта; 2) произнесения.

С точки зрения В.К. Дьяченко, «интерактивное обучение» — это способ познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса, в ходе которого у них формируются навыки совместной деятельности. Данный подход построен на принципе «все обучают каждого и каждый обучает всех [4, с.8].

Согласно определению С.С. Кашлева, «интерактивное педагогическое взаимодействие» — это усиленная целенаправленная деятельность педагога и обучаемых по организации взаимодействия между собой в целях развития [5, с.8].

Исходя из приведенных определений, можно сказать, что интерактивное обучение и говорение основано на взаимодействии. Для предоставления полной характеристики интерактивного обучения, необходимо рассмотреть подход к обучению иностранному языку. Интерактивный подход направлен на развитие образовательного процесса. Приоритетными задачами интерактивного обучения являются:

- Развитие речевых умений учащихся
- Повышение интереса к изучаемому предмету
- Качественное усвоение учебного материала
- Организация самостоятельной работы учащихся в решении поставленных задач
- Формирование межкультурной коммуникации
- Умение отстаивать свою точку зрения
- Умение работать в коллективе, уважительно относиться ко всем участникам образовательного процесса.

Изучая и анализируя литературные источники, мы пришли к выводу, что интерактивный подход в обучении обеспечивает взаимодействие субъектов, а также создает все условия для общения в рамках образовательного и внеурочного процесса.

Основным источником познания является жизненный опыт учащихся. В ходе интерактивного обучения учащиеся делятся опытом, обмениваются знаниями, мыслями, решениями поставленных задач не только на уроке, но и вне его.

Роль педагога в данном подходе сводится к минимуму и заключается в организации совместной деятельности учащихся, благодаря чему учащиеся вносят индивидуальность в учебный процесс. Следующее, что немало важно учесть — это методы и формы интерактивного обучения на уроке.

Интерактивные формы обучения призваны обеспечить развитие коммуникативных умений, а также развитие творческих способностей учащихся. Развивается умение работать в коллективе, обеспечивается взаимоуважение всех участников образовательного процесса. Учитель, выбирая различные формы интерактивного обучения должен учитывать особенности учащихся, а также уместность их проведения.

При обучении говорению учащихся старшего школьного звена возникает ряд трудностей. Основные трудности связаны с мотивационной проблемой учащихся. Особенно в подростковом возрасте ученики стесняются говорить на иностранном языке, боясь ошибиться и быть подвергнутыми критике. Во многих случаях учащиеся просто не понимают речевую задачу, что вводит их в ступор. Многие учащиеся не владеют достаточным количеством речевых и языковых средств, чтобы вступить в речевое взаимодействие. Учащиеся могут не найти свое место в ходе коллективного сотрудничества. Кроме того, учащимся бывает крайне сложно выдержать длительное общение на иностранном языке.

Принимая во внимание выше представленные проблемы, необходимо их комплексное решение. Предлагается использовать усовершенствованный подход в организации учебно-познавательной деятельности при интерактивном методе обучения говорению учащихся старшего звена.

На сегодняшний день наиболее эффективными методами считаются, методы, основанные на интерактивном подходе. Именно интерактивный подход является преимущественным в обучении говорению ввиду ряда особенностей:

— Интерактивное обучение построено на психологических особенностях человеческих взаимоотношений.

— Взаимодействие участников является ключевым требованием интерактивного обучения. Обучение подразумевает совместную деятельность учащихся.

В нашей педагогической практике, мы выделили 3 наиболее процессуальных технологий интерактивного обучения говорению на старшем этапе:

Технология, стимулирующая интересы школьников и развивающая желание учиться, связана с выполнением творческого потенциала каждого школьника — это технология **проектов**. Использование этой технологии позволяет предусматривать все возможные формы работы в классе: индивидуальную, групповую, коллективную, которые стимулируют самостоятельность и творчество детей. Выполнение проектных заданий позволяет школьникам видеть практическую пользу изучения иностранного языка, следствием чего является повышение интереса и мотивации к изучению данного предмета. Обучение посредством активного включения учащегося в процесс обучения, ведет к овладению искусством коммуникации. Выполняя задания проекта, учащиеся получают возможность практически применить знания по иностранному языку. Школьники сами находят необходимую информацию, содержащую ценный страноведческий, лексический, грамматический материал, используя для этих целей не только материал учебника, но и другие интернет ресурсы и источники информации. В поисках информации ученики активно используют журналы, сборники, научные статьи для изучающих английский языка. Такого вида проекты выполняются во внеурочное время, так и на уроке. Они могут интегрировать как несколько предметов, так и решать сложные проблемы: разработка мероприятий, исследование творчества писателей, научные кружки и международные конкурсы. Такие мероприятия требуют координации работы всех учителей –предметников, хорошо проработанной формы промежуточного контроля и итоговой презентации. Например, в нашей работе нам приходилось прибегать к помощи учителей литературы (для ознакомления детей с шедеврами английской классики) и музыки (для реализации проекта «Music around the world»).

Следующий метод — это метод **«Интерактивные технологии»**, в котором на данном этапе обучения, можно подобрать технологию под тематику урока, возрастных особенностей детей и образовательных возможностей.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают.

Интерактивное обучение одновременно решает несколько задач: развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между участниками процесса обучения, решает информационную задачу, поскольку обеспечивает учащихся необ-

ходимой информацией, без которой невозможно реализовать совместную деятельность; развивает общие учебные умения и навыки обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде. Далее, мы можем предложить несколько технологий интерактивного обучения, достаточно широко применяемые нами на уроках:

Технология «Групповой рассказ» реализуется двумя способами. Во время первого способа, каждый учащийся добавляет одно предложение к уже начатому рассказу. По определенному сигналу (через минуту) лист с незаконченным рассказом передается дальше по кругу. Второй способ хорошо подходит для отработки темы «Вопросительные слова». Учитель задает вопросы в определенном порядке, каждый участник процесса пишет ответ, складывает лист бумаги так, чтобы никто его не видел и передает соседу. Движение происходит по кругу. Таким образом, в конце получают сразу несколько неожиданных рассказов.

Технология «Брейн-ринг» очень хорошо подходит для уроков- обобщения изученного материала. Содержательное наполнение раундов может быть абсолютно разнообразным, и охватывать такие разделы как лексику, грамматику, чтение, аудирования и письмо. Данная технология требует серьезной подготовительной работы, которая включает в себя: выбор темы, составление задания, создание презентации, продумывание вопросов на внимание, заготовка бланков ответов, дипломов. В начале игры происходит выбор жюри, разделение учащихся на команды. Каждый раунд длится 3 минуты, после чего, ответы сдаются в жюри в письменном виде. Правильность ответов проверяется и обсуждается после каждого раунда, а затем задается серия вопросов на внимание, что тоже приносит дополнительные очки командам.

В нашей педагогической практике, хотим отметить, что продуктивность опыта заключается в возможности использования на уроках различных форм игровой технологии, способствующей повышению мотивации учащихся по изучению английского языка. Проблемы стимулирования иноязычной речевой деятельности с использованием занимательных материалов и игровых приемов обучения помогают лучше усвоить учащимся материал.

Игра является мощным стимулом к овладению языком. Существуют два вида игры на уроке: учебная и коммуника-

тивная игра. Учебная игра воспитывает культуру поведения общения и формирует умение работать в коллективе и с коллективом, а ее умелое использование на уроках вызывает у учащихся готовность и желание играть и общаться.

В коммуникативных играх предусмотрена работа в парах, группах больших и маленьких и целым классом, при этом участники должны иметь возможность свободно продвигаться по комнате.

В нашей педагогической практике мы использовали различные игры, самыми эффективными для развития ассоциативно-образного и критического мышления, оказались следующие игры:

Игра «**Я знаменитый**» или «**I'm famous**» далеко не новая и известна практически всем с незапамятных времен как одна из простейших и увлекательных игр. Но новое дыхание этой игре, по правилам очень схожей с популярной игрой «ассоциации», предал фильм Квентина Тарантино. Эта игра поможет учащимся тренировать структуру общих вопросов «*Is he a doctor?*» в различных временах английского глагола, а также кратких ответов на них Yes, he is. У учащихся развивается логическое мышление, память.

«**Элиас**» — это командная игра или «**Alias**», задача которой заключается в том, чтобы объяснить слова своим товарищам по команде другими словами, используя, например, синонимы, антонимы и подсказки так, чтобы члены вашей команды смогли отгадать как можно больше слов прежде чем истечет время. Чем больше слов отгадала команда, тем больше она сможет сделать шагов вперед на игровой доске. Таким образом, разнообразие методов на уроке позволит не только развить речевые навыки, но и позволит сделать урок эмоционально-запоминающим, что благополучно способствует памяти и критическому мышлению, а также раскроет потенциал и творчество старшеклассников. Можно сказать, что современные интерактивные педагогические технологии — это огромное количество возможностей, приводящих к мотивации, как к основному двигательному механизму образования и самообразования детей, что и является отображением результата работы целого педагогического и ученического коллектива. Все вышесказанное подтверждается результатами проведенных нами уроков в школе на старшем этапе обучения.

Литература:

1. Гальскова, Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа [Текст]: методическое пособие / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. — М.: Айрис-пресс, 2004. — С. 190 [1]
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов педагогических ВУЗов и учителей. — 3-е изд / Е. Н. Соловова. — М.: Просвещение, 2005. — С. 170 [2]
3. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. — М.: «Смысл», 2003. [3]
4. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы / В. К. Дьяченко. — М.: Просвещение, 1991. — 192 с. [4]
5. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике [Текст]: учеб. пособие / С. С. Кашлев. — Минск: Изд-во: Выш. школа, 2004. — 176 с. [5]

Нормативно-методическая база для формирования гражданской позиции школьной молодежи

Романская Анна Викторовна, студент

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» в г. Санкт-Петербурге

Научный руководитель: Писаренко Ирина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент

Санкт-Петербургский государственный университет

В статье рассматриваются нормативные и методические основы формирования системы воспитания гражданской позиции школьной молодежи. В тексте автор с помощью сравнительного метода анализирует современное состояние законодательной базы, проверяет гипотезу о недостаточной проработанности нормативно-правовой базы в сфере гражданского воспитания школьников. Система гражданского воспитания школьной молодежи исследуется в качестве необходимого аспекта образовательного процесса.

Ключевые слова: гражданская позиция, молодежная политика, молодежь, школьное воспитание, образование, гражданственность.

Normative and methodological base for the formation of the civic position of school youth

Keywords: civil position, youth policy, youth, school education, education, citizenship.

В XXI веке в России возникла очевидная необходимость создания системы гражданского воспитания школьной молодежи. Однако, данный процесс невозможен без наличия соответствующей законодательно-нормативной базы. Особенность сформированного в настоящее время правового поля в области формирования системы гражданского воспитания состоит в следующем. Во-первых, нет четкого и однозначного определения понятий гражданское воспитание и гражданская позиция. Во-вторых, результаты системы гражданского воспитания представлены в документах различного уровня весьма размыто и обобщенно. Способы проверки достигнутых результатов не определены. В-третьих, не определена структура возможных направлений деятельности (за исключением патриотизма и волонтерства), а также не уточнен состав участников и их возможные формы и методы взаимодействия. В-четвертых, в законодательных и нормативных документах, посвященных воспитанию гражданской позиции молодежи, не описаны особенности формирования системы гражданского воспитания молодежи в процессе обучения в школе, а какое-либо обобщение или анализ подобного опыта пока очень редки в педагогической литературе.

Объектом анализа выступили нормативно-правовые документы, регулирующие сферу гражданского воспитания. Нами была сформулирована гипотеза о недостаточной проработанности нормативно-правовой базы в сфере создания системы гражданского воспитания школьной молодежи, что в свою очередь, снижает эффективность системной работы в школе по формированию гражданской позиции. Далее определены параметры анализа, отвечающие на вопросы:

1) разграничивает ли правовая норма систему гражданского воспитания школьников и систему гражданского воспитания молодежи;

2) актуализирует ли правовая норма интеграцию воспитания и образования;

3) определены ли на законодательном уровне состав участников процесса формирования гражданской позиции и порядок взаимодействия между субъектами.

Таким образом, систему гражданского воспитания школьников возможно построить только на основе работающего законодательства. Сегодня назрел вопрос о соответствии правовых норм задачам системы гражданского воспитания, ведь «воспитание, развивающее образ мышления, привычки, навыки, понимание, необходимо для сохранения и процветания существующего политического устройства общества» [8]. Обратимся к рассмотрению законодательной и нормативно-методической базы формирования гражданской позиции школьников на трех уровнях: федеральном, региональном и местном. Ключевые гражданские ценности и ориентации декларируются в основном законе страны, на который опираются все остальные акты [1]. Для удобства сравнения приведем следующую таблицу, отвечающую на вопросы, поставленные выше.

Выделенные параметры позволили провести сравнительный анализ нормативно-правовых документов и сделать следующие выводы по трем параметрам, подтвердив гипотезу.

По первому параметру научного сравнения оказалось, что большинство нормативно-правовых актов, которые мы исследовали, не разграничивают возрастные категории молодежи, хотя воспитание младших школьников и школьников старших классов, студенческой молодежи и рабо-

тающей — должно, как минимум, вестись по различным методическим принципам и рекомендациям. Более того, документы либо не указывают возраст, либо указывают разрозненные цифры, нарушая единство правового поля.

По второму параметру, мы смогли выяснить, что большая часть рассмотренных документов все-же опирается на концепцию интеграции образовательного процесса и воспитательного, однако абсолютное единство в этом вопросе отсутствует. Общероссийских критериев успешности интеграции систем воспитания и образования также не существует.

По третьему параметру, выяснилось, что абсолютное большинство правовых документов включают в свой текст перечень субъектов образования и воспитания, однако не указывают, идентичен ли этот перечень списку субъектов системы гражданского школьного воспитания.

Следовательно, можно сделать вывод об отсутствии единства в методологическом и правовом поле создания системы гражданского воспитания школьников, гипотеза подтвердилась частично. Зарубежные исследователи считают, что гражданское воспитание невозможно представить без правового развития «через информацию и просвещение, развитие сознания, опыт преодоления противоречий и способность к критике, к творческой активности, к овладению навыками по самостоятельному принятию решений в культурной, социальной, экономической и политической областях» [8]. Подводя итог исследованию, стоит также отметить, что на данный момент, перечисленные направления не закреплены в методическом, нормативном или правовом поле, регулирующем сферу воспитания российских школьников.

Таблица 1. Сравнительные характеристики законодательной и нормативно-методической базы для формирования гражданской позиции молодежи

Нормативно-правовые акты		Параметры анализа		
		Разграничение системы гражданского воспитания школьников и молодежи	Актуализация вопроса интеграции воспитания и образования	Закрепление перечня субъектов
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ	Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [3].	Не разграничивает.	Актуализирует в следующем: «Воспитание обучающихся при освоении ими основных образовательных программ в ОО, осуществляется на основе включаемых в образовательную программу рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы, разрабатываемых и утверждаемых такими организациями самостоятельно, если иное не установлено настоящим ФЗ» [3].	Обозначено в статье 10. Структура системы образования [3].
	Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [2].	Разграничения нет.	Стратегия развивает механизмы, предусмотренные ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который гарантирует обеспечение воспитания как неотъемлемой части образования, взаимосвязанной с обучением.	Субъекты системы воспитания (семья, общество, государство, образовательные, научные, религиозные организации, учреждения культуры и спорта, СМИ, бизнес-сообщества).
	Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях [4].	Разграничения нет.	Воспитательная деятельность рассматривается как компонента педагогического процесса в каждом ОУ, охватывает все составляющие образовательной системы школы, что направлено на реализацию государственного, общественного и индивидуально-личностного заказа на качественное и доступное образование в современных условиях [4].	Субъекты, задействованные в процессе формирования гражданской позиции молодежи: участвует непосредственно сама молодежь, семья, работники образования и социальной сферы, представители общественных объединений.

Нормативно-правовые акты		Параметры анализа		
		Разграничение системы гражданского воспитания школьников и молодежи	Актуализация вопроса интеграции воспитания и образования	Закрепление перечня субъектов
РЕГИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ	Концепция воспитания юных петербуржцев на 2020–2025 годы «Петербургские перспективы» [6].	Правовая норма разграничивает по возрастному цензу.	Концепция ориентирует на реализацию идеи государственно-общественного управления образованием как механизма развития открытой воспитательной системы, в которой иерархия и целостность уступают первенство связности и разнообразию, работающим на интересы личности ребенка, семьи, общества и государства [6].	Да. Концепция определяет способы активизации и согласования усилий субъектов воспитания разного уровня, обновление воспитательного процесса на основе личностного, системного, и поли-субъектного подходов с учетом отечественной историко-культурной традиции и эффективного современного опыта.
	Закон Санкт-Петербурга «О патриотическом воспитании в Санкт-Петербурге» [5].	Разграничения нет. Патриотическое воспитание — целенаправленная деятельность органов власти, организаций и граждан, связанная с реализацией мероприятий, направленных на формирование у граждан высокого патриотического сознания, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей [5].	Правовая норма не актуализирует вопрос интеграции воспитания и образования.	Состав субъектов четко не обозначен.
МЕСТНЫЙ УРОВЕНЬ	Программа развития ГБОУ гимназии № 107 Выборгского района Санкт-Петербурга на 2016–2021 годы [7].	Некоторые разграничения присутствуют (по методам).	Актуализация в следующем: «В современных социально-экономических, культурных условиях для создания положительной мотивации обучающихся на образование, ориентации их на духовно-нравственные ценности, важны все составляющие процессов обучения и воспитания — цели-результаты, содержание, формы и методы, технологии и рефлексия собственного продвижения в образовании» [7].	В программе обозначены такие участники, как: обучающиеся и педагоги; родители; ОУ; государство.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01 сентября 2020 года) // [Электронный ресурс]. — Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». Режим доступа: URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/

2. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. — Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года. [Электронный ресурс]. — Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
4. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 13 мая 2013 г. № ИП-352/09 «Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях» // [Электронный ресурс]. — Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс». Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=561547#0>
5. Закон Санкт-Петербурга «О патриотическом воспитании в Санкт-Петербурге» (с изменениями на 14 апреля 2017 года), URL: <http://docs.cntd.ru/document/456009810> (дата обращения 04.10.2020).
6. Концепция воспитания юных петербуржцев на 2020–2025 годы «Петербургские перспективы», URL: <http://k-obr.spb.ru/media/content/docs/5752/document2.pdf> (дата обращения 04.10.2020).
7. Программа развития ГБОУ гимназии № 107 Выборгского района Санкт-Петербурга на 2016–2021 годы <https://drive.google.com/file/d/0Bx7DetPXwFDFUXVpUEQ2b2xDRU0/view> (дата обращения 05.10.2020).
8. Banks, J. A. Diversity and citizenship education global perspectives. Ed. J. A. Banks. — San Francisco: Jossey-Bass, 2004. — 485 p.

Как решение прикладных задач на уроках математики способствует развитию дивергентного мышления у учащихся 8-х классов

Сисалиева Алия Рустамовна, учитель-стажер;

Рахимова Гулзада Нурланкызы, учитель-стажер

Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления г. Актау (Казахстан)

В статье рассматривается вопрос развития дивергентного мышления на уроках математики. Представлены результаты проведения Lesson Study по развитию дивергентного мышления через формирование умений и навыков решения прикладных задач.

Ключевые слова: задача, дивергентное мышление, математика, прикладной характер, процесс обучения, знание, развитие.

Почему мы решили заняться исследованием урока
 В современном обществе в системе образования стоит проблема несоответствия образовательных результатов требованиям жизни, с которыми учащиеся встречаются в повседневной жизни. Эти проблемы проявляются в результате оценки образовательных достижений учащихся различными международными программами. К примеру, программа по оценке образовательных достижений PISA. В рейтинге PISA-2018 Казахстан набрал 423 балла по математике (заняв 53-е место), 387 баллов по чтению (69-е место) и 397 баллов по естественным наукам (68-е место), показав показатели ниже среднего. Результаты ниже, чем в 2015 году [1]. Проанализировав полученную информацию, можно сделать вывод, что у учащихся необходимо развивать навыки XXI века, как фундаментальные знания, компетенции и черты характера. Задача повышения этих навыков учащихся является актуальной проблемой на данный момент, среди которых развитие математической грамотности требует отдельного подхода. Контекст задач PISA требует от учащихся не только определенных знаний по математике, но и другого образа мышления. Причиной

выбора темы исследования является, то что в большинстве случаев задачи данной программы имеют прикладную направленность и решаются несколькими способами, т. е. от учащихся кроме конвергентного, логического, критического, креативного мышлений требуется и дивергентное мышление. А также умение анализировать условие задачи. Проблема состоит в том, что учащиеся при решении прикладных задач на уроках математики затрудняются связать полученные знания с повседневной жизнью. При решении прикладных задач учащиеся должны уметь анализировать текст задачи, составлять план решения и решить задачу. В конце проверить правильность решения.

Дивергентное мышление определяется Дж. Гилфордом как тип мышления, идущий в различных направлениях. Такое «расходящееся» мышление позволяет менять направление поиска в процессе нахождения ответов на различные вопросы, что ведет к появлению целого веера разнообразных и неожиданных решений и результатов. Оно предполагает, что на один вопрос может быть дано несколько ответов, что и является условием порождения неординарных идей и самовыражения личности. Дивергентное мышление

имеет значение не только для интеллектуального роста человека, оно воспитывает такие качества личности как толерантность, любознательность, креативность [2]. Развитие дивергентного типа мышления необходимо для поиска решений возникших проблем, задач в дальнейших жизненных ситуациях.

Как начиналась работа

Планируя исследование урока, изучили автореферат Иванова А. Н. «Система специальных заданий как дидактическое средство развития дивергентного мышления младших школьников», статью Дерипаско А. А. «Роль и место прикладных задач в процессе обучения математике» и статью Калинова Ю. А., Подходова Н. С. «Система задач на «перецентрирование» как средство развития дивергентного мышления».

По вопросам исследования консультировались с тренером по внутришкольным курсам, с учителями, работающие в параллели 8 классов. С коллегой составляли план проведения уроков по теме исследования урока.

Пути решения проблемы

Были выбраны три учащихся для исследования урока с высокими, средними, низкими показателями решения задач по математике в каждой группе.

Ученик А — со слабой мотивацией, не уверен, постоянно требуется помощь при выполнении заданий.

Ученик В — имеет хорошую успеваемость по всем предметам, но не уверен в своих способностях. Поставлена цель в процессе исследования изменить его отношение к учебе, повысить желание работать самостоятельно.

Ученик С — всесторонне развитый, высокая познавательная деятельность, но часто выполняет задания сам, не давая возможность работать другим.

В ходе проведения исследования урока в целях совершенствования методики преподавания и повышения уровня знаний учащихся мы с коллегой совместно планировали уроки Lesson Study, выбирали методику и прикладные задачи для развития дивергентного мышления, проводили уроки, обсуждали проведенные уроки и делали их анализ. Методистами по математике обычно выделяются четыре этапа решения математической задачи: 1) анализ текста задачи; 2) составление плана решения задачи; 3) реализация плана, 4) проверка решения задачи [3]. На уроках акцентировали внимание на эти этапы решения математической задачи, через которое развивается дивергентное мышление учащихся.

Наблюдатель на уроках вел схему наблюдения за «исследуемыми» учащимися, фиксировали все ответы, действия учеников. Учитель при выборе учеников отправлял характеристику наблюдаемых учеников, с помощью характеристики можно было оценивать прогресс у учеников.

Первый урок «Теорема Пифагора». В первой группе у ученика с уровнем С был виден прогресс в решении прикладных задач, а ученика с уровнем В была заинтересованность в решении прикладных задач. У ученицы с уровнем А прогресс был, но не ожидаемого. Во второй группе у уче-

ника с уровнем С был виден прогресс в анализе текста, он самостоятельно решил, а у ученика с уровнем В прогресс был в том, что он самостоятельно анализировал текст задачи, у ученика с уровнем А прогресса не было. На этапе обсуждения было решено также в домашнее задание включать задачи прикладного характера.

Второй урок «Пропорциональные отрезки в прямоугольном треугольнике». В первой группе у ученика с уровнем С прогресс заключался в том, что он самостоятельно решал задачи, а также решал его двумя способами. У ученика с уровнем В прогресс был в построении чертежа и словесном решении задачи. У ученика с уровнем А прогресс был в понимании условия задачи, а также он мог интерпретировать с предметами вокруг себя. Во второй группе ученик с уровнем С самостоятельно решил задачу, ученик с уровнем В активно анализировал текст задачи и решил с помощью учителя, ученик с уровнем А самостоятельно анализировал и предлагал пути решения задачи.

Третий урок «Зависимости между синусом, косинусом, тангенсом и котангенсом одного и того же угла». В первой группе прогресс у ученика с уровнем С состоит в том, что самостоятельно анализировал текст, предлагал пути решения, а также решил задачи уровня С. Ученик с уровнем В самостоятельно решил задачу. Ученица с уровнем А решила задачу, но не были трудности в последних этапах решения задачи. Во второй группе прогресс у ученика с уровнем С заключался в том, что он предлагал два метода решения задач. Ученика с уровнем В решил самостоятельно задачу. Ученик с уровнем А анализировал текст и с помощью учителя решил задачу.

Опрос исследуемых учеников.

Результаты опроса 1 группы. Ученик уровня С понравилось решать задачи прикладного характера, а также ответил, что ему легче решать прикладные задачи. Ученик уровня В ответил, что с помощью прикладных задач понял тему: «Теорема Пифагора», а также если подумать, то сможет решать прикладные задачи. Ученик уровня А ответил, что прикладные задачи для него сложнее решить, чем стандартные.

Результаты опроса 2 группы. Ученик уровня С освоил тему урока с помощью прикладных задач, у него не возникли трудностей в решении задач. Ученик с уровнем В смог решать прикладные задачи самостоятельно. Ученику с уровнем А больше понравилось решать стандартные задачи и задачи с чертежами, чем прикладные.

Вывод

Целью урока было развитие дивергентного мышления через решение прикладных задач математики. Во время уроков путем использования стандартных и прикладных задач учащиеся понимали, как связать теорию с практикой. Для решения прикладных задач учащиеся применяли математические понятия и теоремы. Но для того чтобы решить эти задачи, учащимся требовалось дивергентное мышление. Т. е. учащиеся сначала должны были понять суть прикладной задачи, проанализировать условие задачи, выбрать

план решения, затем, используя выбранный метод, реализовать решение задачи. И в итоге проверить полученный ответ на соответствие с условием.

На уроках в начальных этапах были затруднения, когда нужно было связать полученные знания во время урока с жизненными задачами. Во время опроса на вопрос «Какие задачи было проще решать, стандартные или прикладные?» большинство наблюдаемых учащихся ответили, что легче решать стандартные. Из этого можно сделать вывод, на уроках нужно уделять больше внимания прикладным задачам, чтобы учащиеся в дальнейшем умели решать данный вид задач. Но в рамках проведенных уроков систематическое применение прикладных задач на уроке у учащихся развило умения решать данный вид задач. Конечно, с изучением новой темы учащимся необходимо было связать аб-

страктные математические термины с реальной проблемой. Нельзя полагать, что решение на нескольких уроках прикладных задач будет говорить о сформированности навыков решения в общем прикладных задач. На уроках нужно использовать такие виды задач систематично, чтобы они не вызывали трудностей и получить желаемый результат в будущем. Анализируя уроки, где начинали применять данный вид задач и с последним проведенным уроком, приходим к выводу, что у некоторых учеников наблюдается значительный прогресс. Малое количество учащихся имеют некоторые проблемы с решением прикладных задач и связыванием теоретических знаний на практике. Поэтому будем вводить прикладные задачи на уроках в дальнейшем, потому что они помогут развить навыки учащихся, которые необходимы в современном мире.

Литература:

1. <https://rus.azattyq.org/a/kazakhstan-at-the-pisa-ranking/30306602.html#:~:text=В%20рейтинге%20PISA-2018%20Казахстан,ниже%2C%20чем%20в%202015%20году.>
2. <https://www.dissercat.com/content/sistema-spetsialnykh-zadaniy-kak-didakticheskoe-sredstvo-razvitiya-divergentnomyshleniya->
3. Дерипаско, А. А. Роль и место прикладных задач в процессе обучения математике / А. А. Дерипаско. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 31 (269). — С. 130–131. — URL: <https://moluch.ru/archive/269/61849/> (дата обращения: 28.11.2020).

Формирование у детей дошкольного возраста инженерного мышления в процессе конструирования в условиях реализации ФГОС ДО

Труфанова Татьяна Васильевна, воспитатель;

Постникова Светлана Александровна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 71 «Почемучка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Сегодня зачатки инженерного мышления необходимы ребенку уже с малых лет, так как с самого раннего детства он находится в окружении техники.

«Инженерное мышление — это вид познавательной деятельности, направленной на исследование, создание и эксплуатацию новой высокопроизводительной и надежной техники...» [4].

Инженерное мышление объединяет различные виды мышления: логическое, творческое, наглядно-образное, практическое, теоретическое, техническое, которые начинают формироваться уже в дошкольном возрасте.

Инструментом, способным сформировать у детей дошкольного возраста инженерное мышление, является конструирование.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования конструирование является одним из видов детской деятельности [5].

Конструирование предполагает построение предмета, приведение в определенный порядок и взаимоотношение

различных элементов и деталей конструкторов, изготовление поделок из бумаги, картона, различного природного и бросового материала [3].

Конструирование объединяет игру с исследовательской и экспериментальной деятельностью, предоставляет ребенку возможность экспериментировать и созидать свой собственный мир [1].

Для формирования у детей дошкольного возраста инженерного мышления были определены задачи:

- развивать у дошкольников умение конструировать в трех различных масштабах (взрослом, детском, кукольном), осваивать и обустроить пространство по своему замыслу и плану;
- способствовать развитию у дошкольников умение фиксировать этапы и результаты деятельности по созданию моделей, «читать» простейшие схемы, чертежи технических объектов, макетов, моделей;
- создать условия для развития у дошкольников инициативы в конструкторной деятельности.

Для решения задач по формированию у дошкольников инженерного мышления в группе был организован уголок конструирования «Самоделькин», оснащенный разными видами конструкторов: пластмассовые — «Кнопочка», «Щелкунчик», «Зигзаг», «Гарпун», «Спиралька», «Цветочное царство», «Гибкие лепестки», «Забавные фигурки», «Соединялки», «LEGO», «Ракета»; металлический — «Малыш»; деревянный — «Томик»; мягкие модули; «Юный инженер»; «Знаток»; «Механик»; Polydron® (магнитный «Конструируем транспорт», гигант «Конструируем транспорт», «Проектирование»).

Работа с конструкторами проводится как в ходе непосредственно образовательной деятельности, так и в режимных моментах (совместная творческая деятельность, игровая и самостоятельная деятельность). При этом нами используются различные формы конструирования: конструирование по образцу, конструирование по модели, конструирование по простейшим чертежам и наглядным схемам, конструирование по условиям, конструирование по замыслу, конструирование по теме [2].

Содержание образовательной деятельности по конструированию обогащено с учетом парциальной образовательной программы дошкольного образования «От Фребеля до робота: растим будущих инженеров» (авт. Т. В. Волосовец, Ю. В. Карпова, Т. В. Тимофеева).

Конструирование по образцу, в основе которого лежит подражательная деятельность, использовалось нами на этапе знакомства с конструкторами. Мы предлагали детям образцы построек, выполненных из деталей конструкторов, и показывали способы их воспроизведения. С опорой на образцы воспитанники группы сооружали свои постройки. Например, воспитанники группы строили по предложенному образцу: из конструктора «Томик» — од-

ноэтажные дома и плоскостные изображения животных (непосредственно образовательная деятельность «У бабушки в деревне»); из конструктора LEGO — транспорт (непосредственно образовательная деятельность «Экскурсия по городу»); из конструктора «Соединялки» — объемные геометрические тела, обозначающие метеориты, (совместная игровая деятельность «Путешествие космос»); из конструктора «LEGO» — фотоаппараты для фотографирования достопримечательностей родного города (совместная игровая деятельность «Уголки родного края») и т. д.

Более усложненная форма конструктивной деятельности — это конструирование по модели. Организуя данную форму конструирования, мы предлагаем детям в качестве образца модель, представляющую собой лишь очертания составляющих ее элементов. Дошкольники воспроизводят эту модель из имеющихся у них деталей конструктора, определяют для себя задачу, но способ ее решения не обговаривается, решение дети находят сами.

Таким образом, можно отметить, что конструирование одно из важных условий формирования у дошкольников инженерного мышления, так как оно влияет на развитие умения анализировать предмет, выделять его характерные особенности, основные части, устанавливать связь между их назначением и строением; развивает у детей умение планировать деятельность, доводить работу до результата, адекватно оценивать его; вносить необходимые изменения в работу; способствует формированию у воспитанников умения фиксировать этапы и результаты деятельности по созданию моделей, «читать» простейшие схемы, чертежи технических объектов, макетов, моделей; развивает умение применять свои знания при проектировании и сборке конструкций.

Литература:

1. Волкова С. И. Конструирование [Текст]: / С. И. Волкова — М: Просвещение, 2010. — 96 с.
2. Волосовец Т. В. «От Фребеля до робота: растим будущих инженеров» [Текст]: / Т. В. Волосовец, Ю. В. Карпова, Т. В. Тимофеева — Самара «Издательство АСГАРД», 2017–67 с.
3. Ишмакова М. С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС [Текст]: / М. С. Ишмакова — М.: ИПЦ Маска, 2013–100 с.
4. Миназова Л. И. Особенности развития инженерного мышления детей дошкольного возраста [Текст] / Л. И. Миназова // Молодой ученый. — 2015. — № 17. — С. 545–548.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 [зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384] // КонсультантПлюс. www.consultant.ru 2013. С. 4.

К вопросу о подготовке педагогов к организации инклюзивного образовательного процесса

Шамиева Елена Игоревна, студент магистратуры

Научный руководитель: Павленко Галина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент

Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск)

В статье раскрываются существующие в России теоретические подходы к определению специфики деятельности педагога инклюзивного образования, выявляются проблемы подготовки педагогических кадров к этому виду профессиональной деятельности и определяются особенности динамики подготовки педагогических кадров к инклюзии на практике.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, инклюзивное образование, практическая деятельность, проектная деятельность, профессиональная деятельность, инклюзивная практика.

Сложность задач и содержания педагогической деятельности в реализации инклюзивного образовательного процесса диктует необходимость высокого уровня фундаментальной профессиональной подготовки учителя.

Однако на данном этапе развития педагогического образования система подготовки учителей для организации обучения учащихся в условиях инклюзии осуществляется через включение в общую программу обучения отдельных дисциплин в вузе для будущих учителей общеобразовательной школы и в виде курсов повышения квалификации для работающих педагогов. Причём модели подготовки по данным направлениям ориентированы на организацию разноплановой самостоятельной работы обучающихся, в ходе которой осуществляется контроль теоретических и практических знаний.

Исходя из определения самоподготовки, обучающийся должен развивать способности индивидуально выбирать новые формы организации и развития педагогического процесса. Ходусов А. Н. определяет: «Это своего рода выбор профессиональной философии, индивидуального мироощущения, самостоятельного профессионального поведения, авторской программы профессионального и социального пути, саморазвития профессиональных способностей. В результате такой работы вырабатывается Я-концепция педагогической деятельности. При этом на первое место выходит именно деятельность (сотворение образа профессиональной деятельности и познание его в контексте сотворения) и личность (персональная ответственность за свою деятельность)» [11, с.53].

Некоторые исследования российских учёных (Калининова Н. Г. и др.) раскрывают проблему недостаточной подготовки выпускников педвузов в сфере инклюзивного образования. Исследователи в своих работах показывают, что основной акцент в ходе подготовки студентов профессиональной деятельности делается на формирование у них ценности знаний и ценности личностных профессиональных качеств. Остальные три группы ценностей (отношения, средства, цели) являются в ходе подготовки студента фоновыми. Содержательный аспект профессионально-педагогической подготовки студентов включает общекультурный, предметный и психолого-педагогический блоки. Но преподавание предметных дисциплин не всегда удерживает цель формирования профессионально-педагогической позиции

будущего учителя, закономерности психолого-педагогической науки не всегда связываются с содержанием соответствующей предметной специальности [5].

Также исследователи указывают, что повышение квалификации учителей имеет в основном проектно-созидательный характер, зачастую доминирует трансляция готового знания. Недостаточное внимание отводится методологической подготовке педагогов, развитию умений пользоваться методологическим аппаратом (инструментарием) для исследования и решения наиболее актуальных педагогических проблем. Это серьёзно сказывается на уровне методологической культуры учителя и, в конечном счёте, на выполнении его основной миссии — обеспечении условий для самоопределения и самореализации личности. Учитель как субъект образовательного процесса в системе повышения квалификации должен получить возможность обогащения своей профессиональной деятельности ведущими идеями инновационной педагогики, результатами творческой, научно-исследовательской работы.

Ситуация обновления требует информационно-деятельностного подхода, а целью, ценностью и результатом современного педагогического образования в области инклюзии должно стать обучение способам деятельности.

Принципиально важным компонентом профессионального становления будущего специалиста (учителя) является организация подготовки в условиях учебного заведения (школа, гимназия и т. д.). Необходимо, чтобы процесс подготовки специалиста моделировал заданную структуру педагогической деятельности учителя. Этот процесс должен вооружать его первоначальным опытом практических отношений в новых условиях обучения и воспитания. Причём, должен моделировать не в прямом (технологическом) понимании, а создавать соответствующую ценностную атмосферу.

Некоторые исследователи (Груздева М. Л., Козицын А. Л. и др.), развивая деятельностный подход в обучении, отмечают эффективность проектной деятельности при подготовке студентов к инклюзии. Проект позволяет обеспечить включение студентов в практическую деятельность. Это может быть деятельность, имитирующая условия работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, а также практическая деятельность, которая предусматри-

вается в сторонних организациях системы образования, здравоохранения и социальной защиты [3].

Значимыми работами по подготовке педагогов инклюзивного образования являются работы таких авторов, как Сиротюк А. С., Хитрюк В. В., Сабельникова С. И. Эти авторы отмечают важность практикоориентированности подготовки в рассматриваемом направлении и отмечают, что подготовка педагогов должна включать базовый и специальный компоненты [6;9].

Сиротюк А. С. акцентирует внимание на необходимости введения специальных курсов и практико-ориентированных видов деятельности, таких как стажировки, волонтерство и т. д. Такой подход, по мнению автора, отражает компетентностную модель подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Подготовка в данном аспекте содержит кроме базового компонента, ещё и специальный компонент. Базовый компонент формирует общекультурные и профессиональные компетенции. Специальный компонент формирует систему профессионально-специализированных компетенций, профессионально значимых качеств личности и профессионально-личностной позиции в области инклюзивного образования [9].

Весомая доля публикаций последних лет анализирует практическое развитие инклюзивного образования и раскрывает тему ресурсного обеспечения, а также вопрос о содержании и формах профессиональной подготовки учителя (Бокова Т. Н., Рытов В. А. Сафонова И. Е. Буковцова Н. И., Ремезова Л. А. и др.). Практическое развитие инклюзивного образования невозможно обеспечить без постоянного внедрения в инклюзивную практику методических разработок, программного обеспечения, методических руководств по организации и содержанию деятельности. Наблюдения специалистов говорят о продуктивности методического и организационного опыта обучения специалистов в рамках ресурсного центра.

Демиденко Е. Н. в своей статье рассматривает проблему эффективной организации профессионального практического обучения и выбора эффективных методов и форм повышения квалификации работников образования. В статье доказана важность кооперации труда и создания автономных команд, обеспечивающих самостоятельность, сплочённость, взаимозаменяемость, взаимообучаемость работников. Выделены необходимые принципы для создания новых форм или совершенствования существующих форм повышения квалификации. Рассматривается стажировочная площадка как форма неформального образования, которая эффективна и при корпоративном обучении. Автором описаны ресурсные возможности стажировочной площадки: процесс обновления/осмысления профессиональной деятельности педагогов проходит в психологически комфортных и безопасных условиях; этот процесс становится более индивидуализированным, практико-ориентированным в зависимости от специфики образовательной организации; существует возможность реально отследить практи-

ческий характер образовательных результатов; осуществляется организация практического обучения «под заказ» конкретного образовательного учреждения с целью выявления кадровых дефицитов и построение персонифицированной модели профессионального развития [4].

Бокова Т. Н., Рытов В. А., Сафонова И., Е. Буковцова Н. И., Ремезова Л. А. также в своих работах подтверждают необходимость развития в современных условиях ресурсных центров для организации обучения учителей. В исследованиях выделены модели реализации стратегии по повышению преподавательских компетенций в условиях функционирования ресурсных центров. Модели основаны на кластерной поддержке специалистов других сфер, наставничества, консультирования по предметному материалу, самообразования, продолжения профессионально-педагогического образования, создания общественного мнения как благоприятной среды развития, моральном и материальном стимулировании развивающихся учителей, совершенствовании консультативного сопровождения, в том числе в дистанционных формах [1; 2; 6; 8].

Вопросы подготовки учителей к инклюзии в образовательном процессе рассматриваются с разных позиций. Поэтому профессиональная подготовка педагогических кадров является динамичной системой. А содержание и формы подготовки педагогов к работе в данном направлении могут быть определены только с учётом тенденций развития инклюзии. Для достижения успешности профессиональной подготовки необходимы новые педагогические модели, отражающие современные требования к уровню готовности педагога, реализующего инклюзивную практику. А это значит, что теоретический и практический компоненты системы подготовки учителей должны быть обновляемыми и дополняемыми.

Считаем, что практическое направление в развитии подготовки учителей в рамках ресурсных центров и стажировочных площадках является перспективным на сегодняшний день. Однако, при отсутствии ресурсных центров на муниципальном или региональном уровнях подготовка учителей может обеспечиваться посредством организации сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями. Это направление определяет модель построения образовательных сетей на основе стратегического партнерства образовательных организаций, наставничества. Предполагаем, что при таком взаимодействии образовательная организация с успешно сформированной внутренней культурой инклюзии будет выполнять функции наставника для другой организации, менее компетентной в этих вопросах. Педагоги различных образовательных организаций будут взаимодействовать для обмена опытом, пополнения недостающих знаний и умений в различных формах практической деятельности. Формами такой подготовки могут быть стажировки в успешных инклюзивных организациях, педагогические экскурсии, открытые педагогические советы с участием родителей, тренинги для педагогического персонала и родителей, профессиональная

рефлексия. Помимо этого, крайне необходима управленческая поддержка успешного опыта инклюзивных образовательных учреждений и внедрение в инклюзивную практику систем мониторинга деятельности учреждения. Всё это в совокупности будет способствовать развитию сетевой инклюзивной культуры.

Для студентов важным фактором подготовки к инклюзивной педагогической деятельности будет проектная деятельность. Участие в социальных проектах в условиях реального учебного заведения позволит студентам приобрести, закрепить или развить практические знания или умения в области инклюзии, необходимые в будущей

профессиональной деятельности, а также опыт самоорганизации. При этом степень практической значимости в проектной работе студентов будет значительно выше, чем во время производственной практики.

Поскольку проектная деятельность не привязана к графику учебного процесса, она может быть организована в течение всего года, как ограниченно по времени, так и распределённо, включая периоды занятий и каникулярное время. При такой организации возникает эффект непрерывной дозированной связи учебной и практической деятельности. Это будет способствовать большей успешности студентов в вопросах инклюзии.

Литература:

1. Бокова Т. Н. Ресурсный центр как институт профессионального развития учителя / Диссерт. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. На правах рукописи. — Волгоград, 2016. — 134 с.
2. Буковцова Н. И., Ремезова Л. А. Стажировочные площадки как эффективный ресурс развития профессиональной компетентности руководителей и педагогов инклюзивной школы / Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл. ред. С. В. Алехина. — М.: МГППУ, 2017. — С. 272–278.
3. Груздева М. Л., Козицын А. Л. Проектная деятельность как средство формирования ИКТ-компетентности специалиста инклюзивного образования / Современные наукоемкие технологии, 2017. — № 7 — С. 102–106
4. Демиденко Е. Н. Ресурсные возможности стажировочной площадки в практическом обучении педагогов. / Современное педагогическое образование, 2018. — № 2. — С. 13–15.
5. Калиникова Н. Г. Личностно-ориентированные технологии в теории и практике педагогического образования / Интеграция науки и высшего образования Знание. Понимание. Умение, 2007 — № 1, С.23–31.
6. Рытов А. И. Сетевая модель повышения квалификации // Народное образование, 2013. — № 1. — С. 127–131.
7. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования / С. И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения, 2009. — № 1. — С. 42–54.
8. Сафонова И. Е. Метод многовариантного синтеза сетевых решений // Качество. Инновации. Образование, 2010. — № 2. — С. 57–64.
9. Сиротюк А. С. Организация полисубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования / А. С. Сиротюк // Alma mater: Вестник высшей школы, 2012. — № 4. — С. 66–70.
10. Хитрюк В. В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход / В. В. Хитрюк // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. 240 материалов II Междунар. науч. — практ. конфер. / отв. ред. С. В. Алехина // Москва: Буки Веди, 2013. — С. 666–671.
11. Ходусов, А. Н. Педагогика воспитания: теория, методология, технология, методика: Учебник / Ходусов А. Н. // Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2016. — 400 с. Текст: электронный. URL: <https://znanium.com/catalog/product/544551> (дата обращения: 16.12.2020).

Компетентностный подход и его реализация в различных педагогических системах

Шелехова Анна Андреевна, студент магистратуры

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского

Статья посвящена компетентностному подходу в образовании, рассмотрены ключевые компетенции выпускников в различных педагогических системах, рассмотрена их связь с государственным образовательным стандартом.

Ключевые понятия: компетенция, компетентностный подход, вальдорфская педагогика, личность.

Не следует спрашивать, что нужно знать и уметь человеку для жизни в рамках существующего общественного порядка. Нужно спрашивать, что заложено в человека и что в нём может быть развито. Тогда станет возможным внесение в общественный порядок новых и новых сил подрастающего поколения.

Рудольф Штайнер

В настоящее время актуален компетентностный подход в образовании, но как различные педагогические системы реализуют данный подход, как рассматривают личностные компетенции выпускника в традиционной и «альтернативной» педагогике? В данной статье мы попытаемся ответить на эти вопросы, рассмотрев понятие компетенции, компетентностного подхода в образовании РФ, личностных компетенций выпускников ступени среднего общего образования в традиционной и вальдорфской педагогических системах.

Рассмотрим понятие компетенции. В «Энциклопедическом словаре» Б. А. Введенского приводится следующее определение компетенции: «Компетенция — это круг полномочий; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом» [8], т. е. человек знающий и разбирающийся в той или иной области.

Мы понимаем компетенцию как некий навык, основанный на опыте, личностный ресурс, к которому можно обращаться на практике, обладание специфическим разно-сторонним знанием или умением.

Требования общества относительно обладания теми или иными компетенциями не были константны в историческом процессе. Запросы к формированию качеств личности менялись в зависимости от уровня развития общества, приобретенного педагогического опыта, социальных и экономических задач, вызовов времени.

Современному обществу нужна молодежь, которая готова решать любые профессиональные и жизненные проблемы, компетентностный подход способствует повышению качества образования, позволяя выпускникам школ лучше ориентироваться в социуме, демонстрируя способность к оперативному реагированию. [4] Он призван решить затруднительную ситуацию тех выпускников, которые освоили знания, но не могут применять их на практике. Так, компетентный подход не ограничивается знаниево-ориентировочным компонентом, а подразумевает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, следования социальным ролям. Согласно программе внедрения компетентностного подхода, работа общеобразовательных заведений заключается в стремлении научить детей учиться, то есть научить учеников

решать вопросы научного характера; находить решение в трудных познавательных вопросах, определять их суть, первопричину, взаимосвязь, используя научные данные; разбираться в основных трудностях современной жизни — в политической, экономической сферах, находить взаимосвязь, решать аналитические задачи; разбираться в вопросах духовного направления; находить выход из ситуаций, которые связаны с выполнением социальных ролей; решать вопросы, которые имеют отношение к разным областям профессиональной деятельности; самостоятельно определиться в выборе профессиональной сферы, подготовиться к подбору учебного заведения. Реализация компетентностного подхода подразумевает формирование ключевых компетенций учащихся по ФГОС.

Г. Н. Паневина предлагает считать критериями оценки сформированности УУД у учащихся их согласованность с возрастными психологическими нормами соответствие заданным во ФГОС требованиям к результатам освоения образовательной программы на каждом из уровней общего образования [7]. В начальной школе должна быть создана основа для овладения ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и базовыми метапредметными понятиями. В основной школе — сформирована самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности, база для организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, мотивация на построение индивидуальной образовательной траектории. В старшей школе, в свою очередь, необходимым становится овладение навыками учебно-исследовательской, самостоятельной проектной и социальной деятельности.

В зависимости от выбранной классификации насчитывают от трех до 140 разновидностей компетенций. Так в 1996 году на симпозиуме Совета Европы в Берне были утверждены следующие: политические и социальные компетенции учащихся; межкультурные, позволяющие гармонично существовать в поликультурном обществе; касающиеся овладением устной и письменной коммуникацией; определяющие навыки постоянного саморазвития.

В российской методике преподавания наиболее полная классификация составлена И. А. Зимней и опирается на категории деятельности [5]. В соответствии с этим вы-

деляют три типа компетенций учеников: Характеризующие человека, как личность, деятеля и субъект общения — интеграция, здоровьесбережение, гражданственность, саморазвитие, владение культурой языка, профессиональное, языковое и речевое развитие, саморегулирование, личная рефлексия. Относящиеся к социальному взаимодействию и окружающей среде — социальное взаимодействие и общение. Касающиеся непосредственной деятельности личности — познавательные, информационные и деятельностные компетенции. Компетенции учащихся по ФГОС — это совокупность результатов образования, системы ценностных ориентиров, привычек и пр. Сложно выделить принципиальные различия между разными компетенциями в сфере образования, поскольку они являются взаимно подчиненными компонентами друг друга. Формула компетентности имеет следующие составляющие: Умение быстро находить необходимую информацию и использовать ее для накопления опыта конкретной деятельности (мобильность знаний); Способность использовать свои знания в определенной ситуации и осознавать методы получения знаний (гибкость подхода); Реальная оценка собственных возможностей, окружающего мира, индивидуального места в нем, определенных знаний, их целесообразности в деятельности, способов получения и использования этих знаний (критичность мышления). Перечень ключевых компетенций из ФГОС составляют: критическое мышление, креативность, коммуникабельность, кооперация, социально-эмоциональный интеллект, саморегулирование. Соответственно, образовательный стандарт ориентирован на своих граждан и государственные потребности. Тем не менее требуется регулярный анализ действующих в соответствии с ФГОС компетенций обучающихся в связи с постоянным изменением условий современной жизни и психологических потребностей подрастающего поколения [4]. Следовательно, компетентностный подход в обучение позволит воспитать: успешных и самодостаточных личностей, которые будут открыты к инновациям, смогут взаимодействовать в команде, принимать ответственные решения, будут полноправными членами современного общества. Ключевые компетенции формируются лишь в результате личного практического опыта, поэтому система обучения должна быть построена таким образом, чтобы ученик находился в ситуациях, которые будут способствовать его формированию, используя активные формы обучения, позволяя достичь желаемого результата. [9]

На сегодняшний день сложилась ситуация, когда на уровне государства (в том числе, министерства образования) и общества в целом осознается необходимость перехода к новым педагогическим технологиям, основанным на доминанте компетентностного подхода. Система образования уже строится с учетом этого. Приказом Министерства образования и науки в Российской Федерации утверждены федеральные государственные образовательные стандарты второго и третьего поколения, разработанные на основе компетентностного подхода. Но внедрение

компетентностного подхода в практику школы влечет за собой изменения в методах преподавания, в применении новых педагогических технологий, в новой системе управления образовательного учреждения. [6]

От знаниевого подхода традиционной системы общество стремится к компетентностному подходу. Нам интересно как эти задачи решаются в альтернативных системах, например, вальдорфской педагогике. Применимо ли понятие «компетенции» к данной педагогической системе? Безусловно, если мы подразумеваем под компетенцией обозначенное выше содержание.

Каждая образовательная система задает личности определенную направленность и качества, наделяет ее компетенциями. Однако, стоит отметить, что вальдорфская система не дает четких предписаний образовательного результата, в силу учета индивидуальных особенностей каждого ученика, и ставит задачу выявить и поддержать то, что заложено в ребенке. Тем не менее, сказать, что у государственного стандарта и вальдорфской разные цели в достижении личностного результата, мы не можем. Во ФГОС читаем: *«креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; владеющий основами научных методов познания окружающего мира; мотивированный на творчество и инновационную деятельность; готовый к сотрудничеству, способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность; осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, осознающий ответственность перед семьей, обществом, государством, человечеством; уважающий мнение других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать; мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни»*. [9]

Вальдорфская педагогика создавалась еще в 1919 году в соответствии с вызовами современности и не потеряла актуальности по сей день. «Люди требуют воспитания и образования, ориентирующихся не просто на одностороннее знание, а на умение, не просто на развитие интеллектуальных задатков, а на развитие воли». [10, с.6]

Данное положение соотносится в нашем понимании с компетентностным подходом.

Декларируемая цель вальдорфской педагогики — это здоровая личность, по формулировке Рудольфа Штайнера — философа, педагога, основателя первой Свободной вальдорфской школы, — «полноценный человек». [3]

Каков образ выпускника вальдорфской школы, его личности, на каком уровне развития он должен оказаться? Попробуем ответить на этот вопрос.

Выпускник школы — это «целостный» человек — здоровая, полноценная личность, в которой пробужден дух времени, но не материалистический, а дух идеализма. Этот дух в состоянии пробудить в учениках силы и способности, необходимые в дальнейшей жизни: любовь к работе

во имя других и умение создать себе прочное положение в жизни. Идеализм не является в данной системе декларируемым понятием, он должен быть подкреплён волей и применением на практике.

Первая школа, открытая в Штутгарте, обучала детей рабочих, и вряд ли все видели этих учеников писателями, поэтами, художниками, актёрами, великими людьми. Для чего была открыта первая школа — чтобы действительно все подростки, которые желали учиться, могли бы найти то, что соответствует их нуждам и будущим профессиональным целям. Это должно было быть неким типом практико-гимназической подготовительной школы, некоей подготовительной школой человека, а все уроки должны были стать уроками «жизневедения».

При описании своего видения этого вопроса Рудольф Штайнер весьма часто употреблял слово, которое в сегодняшнем восприятии вальдорфской школы во внешнем мире и в её самоопределении редко встречается: прилежание (*Tüchtigkeit* — нем.). [7] Это значило, что ребенок должен стремиться быть прилежным не только в школе, но и стать прилежным в жизни. Такое емкое скромное слово «прилежный» (*tüchtig*) вряд ли можно встретить сейчас в рамках образовательной политики; сегодня нужно быть гибким, способным к работе в коллективе, профессионально компетентным, конкурентноспособным. Так само по себе не становится понятным, что же Рудольф Штайнер видел главным мотивом вальдорфской педагогики.

Tüchtig (прилежный) происходит от глагола *taugen* (годиться, быть пригодным), также как и *Tugend* (добродетель). *der Tugendhafte* — это не некий бравый, добрый человек, а некто, который для чего-либо годится, на что-либо способен, также он обладает добродетелями. *Tüchtige* (прилежный) — это не тот, кто с успехом руководит своей карьерой, но тот, кто для пользы человеческого сообщества, действует из требований задачи, деятелен потому, что то, что он компетентно реализует, трудится добродетельно — это морально, ответственно, сделано с любовью. Потому что он хочет быть к чему-либо пригодным. В этом аспекте выступает также всеобщее представление о разнице ценности семейной работы и профессиональной работы, которая связана только с оплатой, с чужим, острым критерием (не с успешным прилежанием). Когда, например, родители воспитывают детей (это некая далеко идущая, взыскательная и ответственная деятельность) они более нуждаются в прилежных людях, чем в высокооплачиваемых профессионалах.

Декларируемая цель вальдорфской педагогики — это здоровая личность, по формулировке Штайнера, «полноценный человек». Научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, доцент кафедры Психологии развития МПГУ, один из инициаторов вальдорфского движения в России. В. К. Загвоздкин говорит о так называемой «знаниевой педагогике», цель которой — человек, имеющий знания. Эта основная парадигма целой эпохи, науки Нового времени. [3] Вальдорфская педагогика устроена иначе. Она утверждает, что ученик на выходе должен быть здоровой,

полноценной личностью. Причем здоровье понимается здесь не только как физическое. Не знание и научное понятие сами по себе важны, а то, как понятие — мышление — встроено в целого человека. Является ли мышление заинтересованным? Доставляет ли человеку радость красота? Способен ли человек довести начатое дело до конца? Является ли его психосоматическая база устойчивой к стрессам и перегрузкам? Готов ли человек к активной деятельности в мире? Но всё зависит от того, кто, т. е. что за человек, действует в мире или занимается наукой. Отдельный человек, таким образом, первичнее «человечества» и «научно-технического прогресса».

Здоровье человека тем отличается просто от здоровья, что предполагает гармоническое сочетание тела, души и духа, а не их противостояние, ведущее к разного рода неврозам и психосоматическим расстройствам.

Если обобщить, то целью вальдорфской педагогики может быть воспитание духовно свободной личности, способной через индивидуальный, творческий подход к жизни преодолевать схематизм, однотипность поведения, принятые за основу тем или иным человеческим сообществом. Реализация своих способностей и их развитие, критическое мышление, решение нестандартных задач, творческий подход, социальная адаптивность, социальность, навыки саморазвития, уверенность, интерес к миру, социальная полезность.

Б. С. Гречин в своей диссертации, посвященной вальдорфской педагогике видит во взаимодействии традиционной и вальдорфской систем конфликт целей. [2]

Отечественная педагогическая традиция подходит к процессам воспитания и образования, с точки зрения потребностей общества, говорится о проектируемом типе социализации, построении определенного типа личности. Как мы показали выше, вальдорфская педагогика несколько иначе подходит к решению данного вопроса, отталкиваясь от личностных потребностей ребенка. Однако проблема в том, что большинство заказчиков образования, и прежде всего родители, не готовы воспринимать такую ситуацию. В данном случае требования родителей являются отражением ранее полученного и зафиксированного в культуре опыта предыдущих поколений.

Однако на эту ситуацию мы можем посмотреть иначе: та самая «полезность», «прилежание» (*Tüchtigkeit*) могут трактоваться как ориентация на социальный запрос, где личностные качества ученика могут найти свое применение, где он может быть компетентен, тогда конфликта целей в двух системах не будет.

Формирование ключевых компетентностей учащихся невозможно без создания педагогических условий для их развития. Только система способов деятельности, полученных в разных предметных областях, на разных возрастных этапах должна привести к формированию у ребёнка на выходе из основной школы обобщенных способов деятельности, применимых в любой деятельности независимо от предметной области.

Таким образом, нами были рассмотрены основные принципы компетентностного подхода в образовании. Выявлены ключевые компетенции выпускника средней школы в соответствии с образовательными целями различных педагогических систем, проанализирован вопрос ответственности их образовательных целей и государственного стандарта образования.

Литература:

1. Андреев, А. Л. Россия в глобальном образовательном пространстве [Текст] / А. Л. Андреев // Высшее образование в России. — 2009. — № 12. — С. 9–20.
2. Гречин, Б. С. Реализация идей педагогики Р. Штейнера в современной педагогической системе [Текст] / Б. С. Гречин // автореф. дисс. пед. наук. — Ярославль, 2007. — С. 21.
3. Загвоздкин, В. К. Альтернативы Вальдорфской педагогики [Текст] / В. К. Загвоздкин // «Психологическая наука и образование», 2002, № 1.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя // М. — Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — С. — 42.
5. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. [Текст] / И. А. Зимняя // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». — М., Уфа — Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — С. 10–19.
6. Иванов, Д. А., Митрофанов, К. Г., Соколова, О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст] / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова // Учебно-методическое пособие. / М. — АПКИППРО, 2011. — С. 101.
7. Люти П. / Стенограмма лекции // Петер Люти. — URL: <http://dytynawaldorf.com.ua/articles-list/o-lejtmotive-starshih-klassov-valdorfskoj-shkoly/> (дата обращения 13.06.2020) — Текст: электронный.
8. Паневина, Г. Н. Метапредметные результаты: основные пути их достижения и деятельностная основа их применения / Г. Н. Паневина. — URL: <http://www.kreativdidaktika.ru/bailainer-obuchenie/didakticheskii-tramplin/metapredmetnye-rezultaty-osnovnye-puti-ih-dostizhenija-i-dejatelnostnaja-osnova-ih-primeneniya.htm> (дата обращения: 19.09.2020). — Текст: электронный.
9. Смородинова М. В. К вопросу о семантике понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогической науке // Молодой ученый. — 2010. — № 6. — С. 324–326. — URL <https://moluch.ru/archive/17/1678/> (дата обращения: 20.10.2020). — Текст: электронный.
10. Министерство образования РФ: официальный сайт. Федеральный государственный стандарт среднего общего образования в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645 — URL: file:///C:/Users/user/Downloads/fgos_ru_sred.pdf (дата обращения: 01.10.2020) — Текст: электронный.
11. Штайнер, Р. Педагогические советы в Свободной вальдорфской школе, [Текст] / Р. Штайнер // Педагогические советы в Свободной вальдорфской школе, Штутгарт, 1919–1924. Том II. — С. 7–12
12. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования. [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование 2010, № 5. — С. 55–61
13. Юдин, В. В. Образовательный результат: от компетенции до личности [Текст] / В. В. Юдин // Образование и наука. — 2008. — № 4 (52). — С. 13–24.

Особенности развития внимания у младших школьников с задержкой психического развития

Экгардт Анна Наримановна, студент магистратуры

Научный руководитель: Шерешик Наталья Николаевна, кандидат психологических наук

Омский государственный педагогический университет

Внимание является очень важной частью личности, как часть психологических составляющих человека. В данной статье раскрыт вопрос о самом понятии внимания, его видах, особенностях, составляющих и влиянии на нашу жизнь.

Также, в нынешнее время немало людей сталкивается с тем, что немало школьников в младших классах имеют задержки в развитии. Это в немалой степени обуславливается и тем, что они не способны сосредоточить внимание на предметах, темах и иных вещах в повседневной жизни. Именно отсутствие сосредоточенности внимания на предмете изучения школьной программы детьми ЗПР приводит к трудностям в обучении, дети оказываются неспособными усвоить учебный предмет, возникают проблемы с выполнением требований учителя. Рассеянное внимание или отсутствие его вообще на предмете изучения также приводит к накоплению пробелов в знаниях детей с ЗПР. Именно этот аспект и освещается в данной статье.

Ключевые слова: дети с ЗПР, младшие школьники, внимание, внимательность, проблемы со вниманием, развитие внимательности, онтогенез, задержка психического развития.

Основной текст. Как правило, в свойствах внимания отображаются особенности личности человека. Так, в зависимости от характера внимания, людей можно подразделить на группы: внимательных, невнимательных, рассеянных. Внимательность как черту личности следует отличать от психических состояний. Внимательность и рассеянность как временные психические состояния наблюдаются у каждого человека, независимо от того, выработаны у него или нет соответствующие черты характера. Состояние обостренной внимательности возникает у человека, попадающего в новую, необычную для него обстановку, оно вызывается напряженным ожиданием существенных для жизни событий, выполнением ответственных поручений.

Внимание в жизни человека играет довольно значительную роль, прежде всего благодаря вниманию, у человека правильно формируется мыслительный процесс, обладающий последовательностью рассуждений. В свою очередь отсутствие должного внимания в жизни человека приводит к отвлечению мысли, в неспособности последовательно и до конца довести рассуждение. Понятно, что внимание является одним из условий, определяющее логический ход мысли и ее результаты.

Как известно, внимание является предметом исследования самых различных научных дисциплин — педагогики, дефектологии, психологии. В процессе изучения внимания среди ученых до сих пор нет единого мнения относительно определения сущности внимания, а также в отношении вопроса об определении внимания как самостоятельного психического процесса или внимание это только качественная сторона различных психических процессов. Поэтому понятие «внимание» приписываются самые разные значения. В психологических исследованиях, как классических, так и современных, можно найти множество часто не пересекающихся определений сущности внимания.

Проанализировав данные теории, можно прийти к выводу, что внимание следует рассматривать как психофизио-

логический процесс, состояние, характеризующее динамические особенности познавательных процессов. Внимание это направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо реальном или идеальном объекте, предполагающие повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида.

Таким образом, внимание это направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо реальном или идеальном объекте, предполагающие повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида. Внимание не только создает наилучшие условия для психической деятельности, но и несет сторожевую службу, помогая человеку своевременно реагировать на различные изменения в окружающей среде и в собственном организме. Свойства внимания — это объем, сосредоточенность (концентрация), распределяемость, устойчивость, колебание, переключаемость. Различают три вида внимания: произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. Непроизвольное внимание — непроизвольно, само собой возникающее внимание, вызванное действием сильного, контрастного или нового, неожиданного раздражителя или значимого и вызывающего эмоциональный отклик раздражителя. Произвольное внимание требует волевого усилия, которое переживается как напряжение, мобилизация сил на решение поставленной задачи. Волевое усилие необходимо, чтобы сосредоточиться на объекте деятельности, не отвлечься, не ошибиться в действиях. После, произвольное внимание — вызывается через входение в деятельность и возникающий в связи с этим интерес, в результате длительное время сохраняется целенаправленность, снимается напряжение и человек не устает, хотя послепроизвольное внимание может длиться часами. Послепроизвольное внимание является самым эффективным и длительным.

Внимание в значительной степени зависит от уровня развития основных процессов высшей нервной деятельности. Эти процессы меняются с возрастом, а следова-

тельно, и внимание претерпевает изменения. Одни и те же внешние раздражители совершенно по-разному воспринимаются человеком и вызывают у него различные реакции в зависимости от его возраста. Поэтому необходимо считаться с возрастными и индивидуальными особенностями. Эти особенности зависят от физиологического созревания и от пройденного человеком жизненного пути, воспитания, которое он получил.

Клиническое изучение ЗПР представляет определенные сложности, так как в этих случаях речь идет о структурных признаках и закономерностях динамики не болезненного состояния, а аномалии развития — нарушениях психического онтогенеза. Если болезнь является бесспорной компетенцией клинициста, то аномалия психического развития в значительной степени представляет собой область специальной психологии, изучающей деформацию нормальных психических функций и психического развития в условиях патологии. Тем не менее, тесная связь психопатологических болезненных симптомов с отклонениями психического развития способствует тому, что различные аномалии психического развития всегда были объектом изучения не только психологов и педагогов, но и психиатров.

Расстройство развития, которое классифицируется как нарушение развития, встречается гораздо чаще, чем другие, более серьезные нарушения психического онтогенеза. Проблема МАД является одной из самых актуальных не только в дефектологии, но и в общей педагогике, так как тесно связана с проблемой школьной неуспеваемости.

Дети с таким развитием имеют сложное строение (язык, мышление, пространственные представления) и составляют основу работы нескольких функциональных систем. Такие дети отличаются неравномерностью формирования различных сторон умственной деятельности.

Для младших школьников с ограниченными интеллектуальными возможностями характерна задержка формирования восприятия, также наблюдается дефицит в формировании зрительной аналитико-синтетической деятельности. При решении задач по поиску одинаковых картинок не стоит учитывать незначительные, малозаметные детали рисунков, так как у таких детей возникают проблемы с восприятием сложных вариантов предметных картинок. Также подчеркивается повышенное взаимодействие деструктивных факторов, что приводит к небольшому количеству визуально воспринимаемых окружающих объектов. Недостаточно сформированная согласованная работа отдельных систем зрительного анализатора приводит к недостаточной системности восприятия.

Дети с ЗПР относятся к самой большой количественной категории детей, нуждающихся в реализации особых образовательных потребностей.

Младших школьников этой категории можно разделить на группы, имеющие:

- сниженную работоспособность для получения и обработки информации;

- малую сформированность умственной операции;
- низкую мотивацию к учебной деятельности;
- слабый уровень познавательной деятельности;
- частичные знания об окружающем мире;
- ЗПР при сохранённых анализаторах, необходимых для формирования речи.

В зависимости от происхождения (церебрального, конституционального, соматогенного, психогенного), а также времени, в течение которого ребенок подвергается воздействию вредных факторов, ЗПР указывает на различные варианты отклонений в области эмоциональной воли и познавательной деятельности. В результате изучения психических процессов и возможностей обучения детей с ограниченными интеллектуальными возможностями выявлен ряд специфических характеристик в их когнитивной, эмоционально-произвольной сфере, поведении и личности в целом. Выявлены следующие общие характеристики для СЛР разной этиологии: низкая работоспособность из-за повышенной утомляемости; Незрелость эмоций и воли; ограниченный запас общей информации и идей; исчерпанный словарный запас; недостаточная тренировка интеллектуальных способностей; неполное формирование игровой деятельности. Восприятие отличается медлительностью. В мышлении проявляются трудности речевых и логических операций. Эффективность и качество умственной деятельности значительно повышаются при решении визуально эффективных задач. Эти дети страдают от всех типов памяти, нет возможности использовать средства запоминания. Для получения и обработки сенсорной информации требуется более длительный период времени. Кроме того, наблюдается низкий уровень самоконтроля, что особенно заметно в учебной деятельности. Как правило, в начале школы у этих детей не формировались основные мыслительные операции — анализ, синтез, сравнение, обобщение. Они не умеют ориентироваться в задаче, не планируют свою деятельность.

Все вышесказанное отличает детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников. В условиях массовой общеобразовательной школы дети с ЗПР, естественно, попадают в категорию стабильно неуспевающих, что еще более травмирует их психику и вызывает негативное отношение к обучению. Это в ряде случаев приводит к конфликтам между школой и семьей ребенка.

В отличие от умственно отсталых детей, у детей с ЗПР выше обучаемость, они лучше используют помощь учителя или старших и способны осуществлять перенос показанного способа действия на аналогичное задание или выбирать адекватный стереотип поведения в аналогичной ситуации.

При овладении чтением, письмом, счетом они часто обнаруживают ошибки такого же типа, что и умственно отсталые дети, но тем не менее у них имеются качественные отличия. Так, при слабой технике чтения дети с ЗПР всегда пытаются понять прочитанное, прибегая, если надо, к по-

вторному чтению (без указания учителя). Умственно отстающие дети не могут понять прочитанное, поэтому их пересказ может быть непоследовательным и нелогичным.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в мыслительной деятельности. У всех детей с ЗПР наблюдаются недостатки памяти, причем это касается всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. Это распространяется на запоминание как наглядного, так и (особенно) словесного материала, что не может не сказываться на успеваемости. Отставание в мыслительной деятельности и особенности памяти наиболее ярко проявляются в процессе решения задач, связанных с такими компонентами мыслительной деятельности, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование. Это обстоятельство в ряде случаев заставляет педагогов начальных классов ставить вопрос об умственной отсталости ребенка.

У детей с ЗПР в соматическом состоянии наблюдаются частые признаки задержки физического развития (недоразвитие мускулатуры, недостаточность мышечного и сосудистого тонуса, задержка роста), запаздывает формирование ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности. У этих детей отмечаются особенности эмоционально-волевой сферы (её незрелость) и стойкие нарушения в познавательной деятельности.

Дети с ЗПР на уроках крайне рассеяны, часто отвлекаются, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5–10 минут. Следует отметить, что динамика уровня внимания у детей с ЗПР неодинакова. У одних детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале урока, и по мере продолжения работы оно неуклонно снижается; у других — сосредоточение внимания наступает лишь после некоторой деятельности, для третьих характерна периодичность в сосредоточении внимания. Отвлечение внимания, снижение уровня его концентрации наблюдается при утомлении детей. Они перестают воспринимать учебный материал, в результате чего в знаниях образуются значительные пробелы.

Отвлечение — это произвольное перемещение внимания с одного объекта на другой, но оно происходит, когда на человека, выполняющего действие в этот момент, действуют посторонние стимулы.

Внешнее отвлечение возникает под действием внешних раздражителей, а произвольное внимание становится непроизвольным.

Внутреннее отвлечение возникает под влиянием опыта, посторонних эмоций из-за отсутствия интереса и чрезмерной ответственности. Внутреннее отвлечение объясняется трансцендентным торможением, развивающимся под влиянием скучной монотонной работы.

В детском возрасте очень часто отмечается невнимательность. Невнимательность требует коррекции, если перечисленные ниже признаки проявляются у ребенка в течение шести и более месяцев: неумение сосредоточиться на деталях, ошибки по невнимательности; неспособность удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к нему речь; частая отвлекаемость на посторонние раздражители; беспомощность в доведении задания до конца; отрицательное отношение к заданиям, требующим напряжения, забывчивость (ребенок не способен сохранить в памяти инструкцию к заданию на протяжении его выполнения); потеря предметов, необходимых для выполнения задания.

Подытоживая выводы, можно утверждать, что младших школьников с ЗПР можно охарактеризовать как детей со слабыми интеллектуальными развитиями, узкими идеями, неспособностью контролировать свои действия, отсутствием интереса к обучению. Наряду с этим, для таких детей характерно произвольное внимание, слабая концентрация. Такие учащиеся с ЗПР более импульсивны и рассеяны, часто отвлекаются на занятиях, чем младшие школьники с нормой в развитии, неспособны длительное время концентрировать, распределять, переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

На протяжении долгого времени у детей с ЗПР остается преобладающим произвольное внимание. Таким детям очень трудно сосредоточиваться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности. Но в то же время в процессе игры или решения эмоционально окрашенной продуктивной задачи они могут достаточно долго оставаться вовлеченными в эту деятельность и соответственно быть внимательными. Очень важно развивать произвольное внимание у младших школьников, так как оно связано с формированием волевых качеств и находится в теснейшем взаимодействии с общим умственным развитием ребенка.

Литература:

1. Белявский, Б. В. Состояние и пути развития начального и среднего профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Федеральный институт развития образования. / Б. В. Белявский. — М.: Педагогика, 2013. — 399 с.
2. Болотов, В. А. Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях. Метод. Письмо Министерства образования РФ. / В. А. Болотов. — М.: Педагогика, 2012. — 128 с.
3. Выготский, Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии. Собр. соч.: в 4 т. / Л. С. Выгодский. — М.: АСТ, 2015. — 315 с.
4. Галагузова, М. А. Социальная педагогика. Курс лекций. / М. А. Галагузова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2015. — 294 с.

ПРОЧЕЕ

Ведущий развлекательной телепрограммы: специфика работы и факторы успеха

Голицына Кристина Константиновна, студент магистратуры

Московский государственный институт культуры

В данной статье будут рассмотрены особенности мастерства и специфики ведущего развлекательных телепрограмм. Отметим, что рейтинг телеканалов формируют личные качества и уровень профессионализма журналиста, а сам ведущий является главной фигурой, которая создаёт имидж всей телевизионной компании. В работе ведущего основным этапом выступает установление личного контакта с приглашённым гостем, что непосредственно влияет на информационную наполненность телепередачи.

Ключевые слова: журналист, ведущий, телепрограмма, имидж, социальная маска, ток-шоу.

Несмотря на то, что средства массовой информации стали трансформироваться в другую форму, адаптируясь к современным реалиям жизни и различным цифровым технологиям, актуальность журналистики в настоящее время является высоко значимой. Как известно, большинство изданий перешло в онлайн-формат, а такие каналы как радио и телевидение продолжают развиваться в традиционном формате. Поскольку в данной статье основное внимание будет сосредоточено на анализе специфики и мастерства телеведущих развлекательных программ, то необходимо сразу перейти к телевидению как к объекту данного исследования.

Если коротко дать характеристику телевидению, то отметим, что это не только сильный канал воздействия на аудиторию, но и определенная коммуникация, соединяющая в себе как феномен инфотейнмента, так и связь «ТВ-зритель». Телевидение упраздняет пространство и время, сближая большую аудиторию, заставляя всех вместе воспринимать, анализировать информационный контент. Подобные процессы приводят к укреплению связи между аудиторией и телеканалом. От числа реальных зрителей напрямую зависят доходы телестудий.

В связи с этим возникает серьезная конкуренция, требующая от создателей телепрограмм высокого профессионализма в журналистике. Поэтому многие развлекательные телепрограммы или так называемые «ток-шоу» сегодня наиболее актуальны из-за своей специфики: зрелищность, умение моделировать проблемы и предоставлять зрителям способы их разрешения, возможность аудитории участвовать в событиях и сенсационность программы. Перечисленные факторы формируют специфику работы ведущего развлекательных программ.

Говоря о самом телеведущем, важно отметить, что это главная фигура, формирующая имидж всей телевизионной компании. По мнению А. А. Новиковой, основное значение

ведущего заключается в формировании социальной маски и имиджа в ходе создания ампула телеведущего. В данном случае ампула ведущего включает личные особенности и внешние данные журналиста. Это развивает журналиста не только как интересную личность, но и является решением для поставленной задачи редактора программы. Образ ведущего также определяет другие средства художественной выразительности, при помощи которых автор доводит до зрителя свою идею [8].

Рассматривая понятие «социальной маски», отметим, что это тип ведущего телевизионной программы, который при помощи своего стиля общения претендует на выражение общественного мнения, социально-психологических установок и мировоззрения у аудитории, то есть представляя общественный портрет данной группы аудитории. Отметим, что особенность социальных масок ведущих определяется не только брендом канала, но и форматом передачи.

Анализируя особенность социальной маски, А. А. Новикова также дополняет вывод следующим: «Невозможно полностью оставаться личностью на экране». С одной стороны, данный вывод является незавершенным, с другой, в ходе общения с аудиторией, социальная маска приобретает социальную позицию против воли режиссера, особенностей экрана и журналиста. Кроме того, данное понятие настолько преувеличено по отношению ко многим ведущим [7].

Аргументация данного высказывания может быть выявлена в ходе рассмотрения особенностей истории телевидения. После того, как ведущий начинает адаптироваться на экране, он приобретает больший авторитет и становится социально значимой личностью, что влияет на его активную позицию в общественной и политической жизни. Наиболее подходящий образ ведущего формирует его авторитет, который становится более влиятельным и сильным с каждым выходом программы. По мнению А. А. Но-

виковой, длительное выступление перед многомиллионной аудиторией помогает ведущему сильнее воздействовать на зрителей [10].

Дополним высказывание автора о том, что личные качества телеведущего формируют его образ, который в последующем становится более интересным для зрителей. Именно это помогает ему трансформироваться из простого человека в социально значимую личность с отличительными особенностями своей индивидуальности.

Описывая трансформацию ведущего, уместным будет представить пример Н. А. Голядкина, который проводил сравнение смены ведущего на экране с президентским переизбранием. Кроме того, он также отмечал, что длительное пребывание журналиста на экране оценивается аудиторией на высоком уровне, а исчезновение с экранов любимого ведущего может даже привести к более низкому рейтингу и снижению аудитории, которая переходит к программному конкуренту [2].

Именно поэтому мастерство журналиста в развлекательной программе становится актуальным и зависит не только от его личных качеств, но и от уровня подготовки и профессионализма в целом.

Среди личных качеств журналиста необходимо выделить искренность, интеллект, правильно поставленную и выразительную и интонационно богатую речь, а также впечатление, которое он производит на людей. Сам профессионализм ведущего определяется профессиональным

уровнем владения, в который входят следующие аспекты: журналистика, коммуникабельность, артистизм, общительность, умение создавать нужную ситуацию и направлять ее в нужное русло, держать связь со зрителем и соблюдать журналистскую этику и установленные правила. Все это входит в основные принципы мастерства телеведущего [4].

Также это отражает уровень подготовки журналиста. Однако, важно понимать, что на оценку ведущего влияют и такие особенности, как внешний облик, физические действия, мимика, жестикация, поведения. Внешние же слагающие становятся главными аспектами коммуникационного процесса, что формирует зрительную оценку и рейтинг.

Также у журналиста должна быть внутренняя динамика, которая позволяет ведущему определить направление течения событий. Однако, для управления этой силой, необходимо не только обладать чувством эфирной стихии и логикой, но и знать принципы журналистской профессии [6].

Подводя итоги, следует сказать, что установление личного контакта с ведущего с приглашенным гостем — один из ключевых этапов журналистской работы в съемочный период. Ведь от того, насколько профессионально установлен личный контакт, зависит информационная наполненность передачи, способность героя полноценно рассказать в студии о проблеме, не стесняясь камер и многомиллионной телевизионной аудитории.

Литература:

1. Багиров Э. Г. Основы телевизионной журналистики. М.: МГУ, 1987.
2. Голядкин Н. А. История отечественного и зарубежного телевидения: Учеб. пособие для студентов вузов / Н. А. Голядкин. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: ЗАО Издательство «Аспект Пресс», 2016.
3. Горчакова В. Г. Прикладная имиджелогия. Ростов н/Д.: Феникс, 2010.
4. Гулакова, И. И. Коммуникативные стратегии и тактики речевого поведения в конфликтной ситуации общения: дис... канд. филол. наук: 10.02.01: 10.02.19 / Гулакова Ирина Ивановна. — Орел, 2004.
5. Карабанова С. Ф. От маски к имиджу: становление зрелой успешной личности // [Электронный ресурс] — URL: <http://www.elitarium.ru/> (Дата обращения 15.12.2016).
6. Кузнецов Г. В. Как работают журналисты ТВ. Учебное пособие. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
7. Лиманский В. В. «Социальная маска» телеведущего в контексте реальности // Постулат, 2016, № 12
8. Новикова А. А. Современные телевизионные зрелища: истоки, формы и методы воздействия // [Электронный ресурс] — URL: <http://dedovkgu.narod.ru/bib/novikova> (Дата обращения 16.12.16).
9. Новикова А. А. Телевизионная реальность: экранная интерпретация действительности. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013.
10. Фетисова Т. А. А. Новикова. Архетипические герои на ТВ // [Электронный ресурс] — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/a-a-novikova-arhetipicheskie-geroi-na-tv> (Дата обращения 20.04.2015)

Анализ лесных пожаров в Якутии за 2020 год

Федоров Ростислав Владимирович, студент магистратуры
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

Одним из самых страшных и опасных стихийных бедствий является лесной пожар. Лесной пожар — стихийное, неконтролируемое распространение огня по лесным площадям. В результате лесного пожара ис-

черпываются защитные, противоэрозионные и другие полезные свойства леса, уничтожается фауна. Также лесной пожар представляет огромную угрозу для людей и домашних животных [1].



Рис. 1. Лесной пожар

Ежегодно в России возникает от 9 тысяч до 35 тысяч лесных пожаров, в среднем огонь проходит около 10 млн га лесной площади каждый год.

Якутия самая большая по площади субъект Российской Федерации. Площадь Якутии около 3 083 523 кв. км., а общая площадь земель лесного фонда Якутии составляет 2 561 027 кв. км (83% её территории). Якутия является одной из самых горящих территорий Российской Федерации. Главной проблемой по борьбе с лесными пожарами в Якутии является труднодоступность охраняемой территории, среднее расстояние между населенными пунктами 300 км.

В 2020 году пожароопасный сезон в Якутии был установлен 15 мая и завершён 28 сентября. За пожароопасный сезон 2020 года в Якутии, на землях лесного фонда зарегистрировано 2038 лесных пожара, из них на охраняемой зоне 381. В общем выгорело около 5 млн га лесной площади, площадь, пройденная пожаром на охраняемой территории, составляет 81 тысяч га, в том числе покрытой лесом площади 73 тысяч га [3].

Из-за изменения климатических условий пожароопасный сезон 2020 года оказался сложным, чем в предыдущие годы. Снег сошел раньше, изменился температурный режим, продолжительность пожароопасного сезона сильно увеличилось по сравнению предыдущими годами. Раньше закрывали пожароопасный сезон не позднее 15 сентября, в этом году пожароопасный сезон был закрыт 28 сентября.

Пожароопасный сезон 2020 года отличился высокой горимостью. В период с мая по июль пожары возникали в труднодоступных местностях, причинами возникновения пожаров являлись сухие грозы и аномально жаркая ветреная погода. В период с августа по сентябрь пожары возникали вблизи населённых пунктов, основная причина возникновения — человеческий фактор.

Причины возникновения лесных пожаров на охраняемой зоне:

- от природных явлений — 153 лесных пожара;
- по вине человека — 228 лесных пожаров.

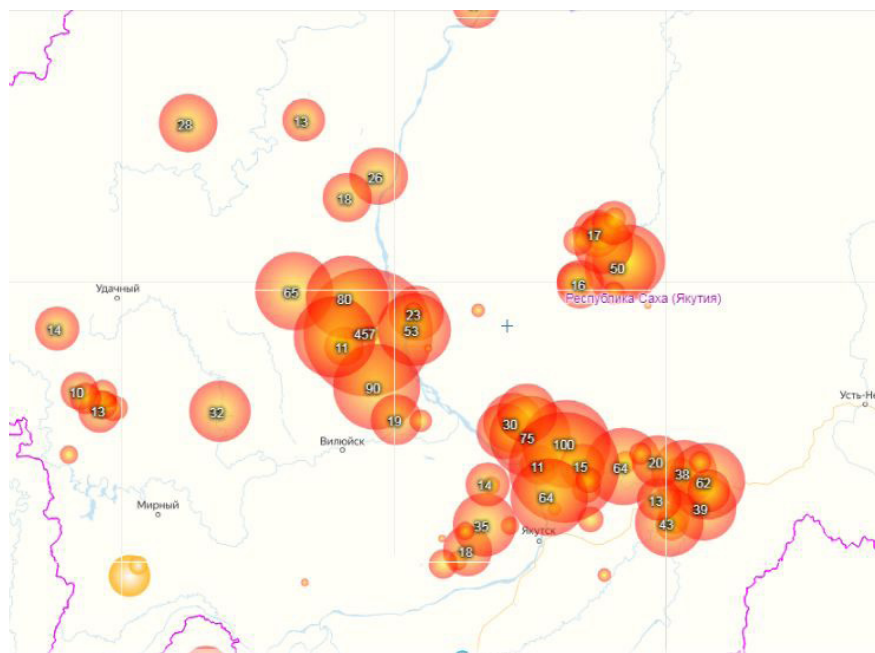


Рис. 2. Лесных пожары в Якутии



Рис. 3. Причины возникновения лесных пожаров

Анализ причин случившихся лесных пожаров в охраняемой зоне показал, что 40% лесных пожаров произошли из-за природных явлений, таких как аномальная жара и сухие грозы, 60% лесных пожаров произошли по вине человека. По статистике, большая часть случившихся пожаров произошли по вине человека. Часто причиной становится непотушенный костер, непотушенная спичка или сигарета, выжигание сухой травы (сельхозпалы). За пожароопасный сезон 2020 года удалось установить 17 лиц, причастных к возникновению лесных пожаров. Также был составлен 251 протокол о нарушении пожарной безопасности в лесах и назначены административные штрафы [2].

Меры по снижению риска возникновения лесных пожаров:

1. Для снижения риска возникновения лесных пожаров в первую очередь нужно увеличить проведение профилактических работы с населением. Активная работа по профилактике должна проводиться весной.
2. Увеличить выделение средств для предупреждения и тушения пожаров.
3. Организовать проведение лесоводческих мероприятий (очистка места рубки леса, очистка от мусора и др.)

Литература:

1. Лесной пожар. — Текст: электронный // Википедия: [сайт]. — URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Лесной_пожар (дата обращения: 21.12.2020).
2. Дознаватели МЧС России устанавливают причины лесных пожаров в Якутии. — Текст: электронный // МЧС России: [сайт]. — URL: <https://14.mchs.gov.ru/deyatelnost/press-centr/novosti/4269435> (дата обращения: 21.12.2020).
3. В Якутии завершился пожароопасный сезон. — Текст: электронный // ysia.ru: [сайт]. — URL: <https://ysia.ru/v-yakutii-zavershilsya-pozhagoopasnyj-sezon/> (дата обращения: 21.12.2020).
4. Характеристика субъекта. — Текст: электронный // МЧС России: [сайт]. — URL: <https://14.mchs.gov.ru/glavnoe-upravlenie/harakteristika-subekta> (дата обращения: 21.12.2020).

6

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 51 (341) / 2020

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–38059 от 11 ноября 2009 г.,
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 30.12.2020. Дата выхода в свет: 06.01.2021.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.