

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



42 2021  
ЧАСТЬ III

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 42 (384) / 2021

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)

Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)

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

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, доктор 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)  
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)  
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)  
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
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 изображена *Эмманюэль Шарпантье* (родилась в 1968 году), французский ученый-микробиолог.

Эмманюэль-Мари Шарпантье родилась в небольшом городке Жювизи-сюр-Орж, всего в двадцати километрах к югу от Парижа, и стала третьей, самой младшей девочкой в семье. Ее отец был ответственным за озеленение в муниципалитете соседнего городка Сен-Женевьев-де-Буа, а мать работала медсестрой в больнице. Делясь в различных интервью своими детскими воспоминаниями, Эмманюэль говорила, что ее родители всегда поддерживали любые ее идеи, от увлечения фортепиано до балета. В конце концов Шарпантье определилась, чего хочет от жизни: поднять медицину на новый уровень. Она окончила Университет Пьера и Марии Кюри в Париже и защитила диссертацию в Институте Пастера, исследуя фрагменты ДНК бактерий, которые позволяют им приобретать иммунитет к лекарствам. Шарпантье мечтала руководить лабораторией в Институте Пастера. Самый быстрый способ добиться этого поста — стажироваться несколько лет за границей, рассудила она.

Задумав отъезд из Франции, Шарпантье разослала полсотни писем в лаборатории США с просьбой о работе и получила множество предложений. Она выбрала Рокфеллеровский университет в Нью-Йорке, чтобы работать над патогеном *Streptococcus pneumoniae*. Сменив несколько мест работы в Америке, Шарпантье с удивлением обнаружила, что не тоскует по дому. Когда пришло время возвращаться в Европу, она выбрала Вену и следующие семь лет проработала там в местном университете. Именно в Вене Шарпантье вплотную занялась способностью некоторых бактерий атаковать вирус, разрезая его ДНК. В 2009 году она переехала в Университет Умео в Швеции, в котором незадолго до того открыли новый центр микробиологических исследований.

С 2013 года в Германии Эмманюэль Шарпантье успела поработать на несколько исследовательских центров, прежде чем возглавить престижный Институт инфекционной биологии Общества Макса Планка. В том же году она стала одним из основателей биотехнологической компании CRISPR Therapeutics, которая разрабатывает технологии лечения с помощью изменения ДНК. Позже она стала соучредителем еще одного стартапа такой же направленности — ERS Genomics.

Во время своих бесчисленных поездок по миру Эмманюэль Шарпантье познакомилась с американским биохимиком Дженнифер Дудной, которая работала в Калифорнийском университете Беркли. Это было во время конференции в Пуэрто-Рико в 2011 году. С тех пор женщины решили работать вместе.

В 2020 году Эмманюэль Шарпантье и Дженнифер Дудна получили Нобелевскую премию по химии за открытие одного из самых острых инструментов геномной технологии — «генетических ножниц». Работая в сотрудничестве, два исследователя обнаружили простой способ изменить ДНК любого организма. Этот метод редактирования генома, известный как CRISPR-Cas9, позволяет ученым с исключительной точностью удалять и добавлять части генетического материала. Его можно использовать для выведения из строя генов, исправления генетических нарушений или для вставки генов для создания моделей заболеваний человека для животных.

Постоянные переезды и плодотворная научная деятельность не позволили Эмманюэль Шарпантье обзавестись семьей. В 2016 году она рассказала в интервью *The New York Times*: «Я решила, что наука будет основным направлением моей жизни. Это немного похоже на уход в монастырь. Вам нужно быть слегка одержимым».

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ

**Виноградова Н. В.**

Самоорганизация студентов как психологический феномен ..... 149

**Виноградова Н. В.**

Мотивация достижения в учебной деятельности ..... 151

**Живодуева А. А.**

Анализ результатов эмпирического исследования динамики тревожности младших школьников в учебной деятельности ..... 153

**Жубаева А. Б.**

Проявления конфликтности старшего дошкольника. Психокоррекция конфликтности с помощью танцедвигательного подхода ..... 159

**Zarifbaeva S. R.**

Role of massmedia in providing information and psychological security of human..... 161

**Коннова Е. А.**

Психологические особенности лиц, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями ..... 162

**Нечаева С. Н.**

Тандем арт-терапевтических техник и метода наблюдения в работе психолога с детьми в дошкольном учреждении ..... 164

**Секретарева А. Ю.**

Особенности мотивационной сферы у студентов с психосоматическими нарушениями ..... 167

**Юрина Ю. В.**

Спортивная психология. Психологические методики в системе подготовки спортсменов к соревнованиям..... 168

### ПЕДАГОГИКА

**Alimova G. O.**

Communication competence as a key component of the teacher's professional look..... 171

**Батова А. А.**

Обзор методик и приемов диагностики пространственного мышления младших школьников..... 173

**Баштырева С. В.**

Музыкально-ритмические занятия в системе воспитательских часов с детьми с ОВЗ ..... 175

**Воронова Т. М., Митрунина О. С., Фомина Д. А.**

Проблема исследования коммуникативной компетентности воспитателя в психологической науке..... 177

**Колесникова А. А., Научный к. А.**

Актуальность проблемного обучения на уроках истории в условиях реализации ФГОС ООУ 2021 года ..... 178

**Кондратенко С. Н., Гришакова У. А.,**

**Алпеева А. К., Костякова Н. А.**  
Инклюзивные технологии в дошкольном образовании ..... 180

**Ларионова А. А.**

Инновационные кадровые технологии как вектор успеха современного учителя ..... 183

**Мания Е. Р.**

Педагогические условия преодоления школьной неуспеваемости ..... 185

**Martynova V. V.**

The content of the work on the formation of the semantic field of subject vocabulary in older preschoolers with general speech underdevelopment ..... 188

**Мигирова Ю. Э.**

Исследование уровня сформированности познавательного интереса у современных младших школьников..... 190

**Мисюрина Л. Е.**

Эффективная социализация дошкольников через технологию рефлексивного круга ..... 192

**Перфильева О. Д.**

Профессиональное сопровождение педагогических работников системы дошкольного образования на базе педагогического колледжа ..... 194

<b>Петухова К. С., Чижаква Г. И.</b> Использование игры в развитии социально-бытовых навыков младших школьников с глубокой умственной отсталостью.....	196
<b>Пищулина А. С.</b> Практические аспекты развития творческого мышления младших школьников .....	198
<b>Попова Д. В.</b> Принципы, достоинства и недостатки современной системы инклюзивного образования.....	200
<b>Станкевич А. В., Сумарокова В. В., Косталанова Н. В., Проскурина Е. Н., Мамонов Е. А., Козловский С. Н., Мищенко А. В., Васильев А. П.</b> Уровень выгорания педагога .....	202
<b>Стрюкова Л. Н., Назаренко Е. В., Маслиева И. Э.</b> Формы педагогической работы с родителями.....	204
<b>Сысоева В. О., Симонина М. И.</b> «Музей в чемодане»: как заинтересовать современного школьника .....	205
<b>Федулова И. А.</b> Причины и особенности возникновения стресса у младших школьников .....	208
<b>Фомина В. А.</b> Факторы, влияющие на адаптацию первоклассников к школьному обучению .....	211
<b>Чижаква Г. И., Гаврилова А.</b> Развитие ораторского мастерства у младших школьников во внеурочной деятельности.....	213
<b>Чуркина О. В., Саватеева И. В.</b> Методы решения текстовых задач в 5–6-х классах.....	215

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

<b>Домино С. В.</b> Физиотерапевтическая и психосоматическая составляющие минимизации факторов риска при подготовке спортсменов национальной команды Республики Беларусь по плаванию к участию в международных соревнованиях...	217
<b>Юндов Н. О.</b> Опыт самостоятельных тренировок, саморегуляции и контроля в профессиональном кроссфите в условиях социального дистанцирования .....	219

## ПРОЧЕЕ

<b>Перина А. И., Байтасов Б. Д.</b> Современные технологии пожаротушения .....	222
---	-----

## МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ ҚАЗАҚСТАН

<b>Нұрбопанова Г. Е., Қожа А. Я.</b> Матуридилік ғұламалары шығармаларында адам және оның әрекеттері.....	226
--	-----

## МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ O'ZBEKISTON

<b>Abdiev B. B.</b> Kriketning paydo bo'lishi va rivojlanish tarixi ...	229
--	-----

# ПСИХОЛОГИЯ

## Самоорганизация студентов как психологический феномен

Виноградова Наталья Вячеславовна, студент  
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

*В данной статье рассматривается самоорганизация студентов как психологический феномен. Актуальность темы статьи подтверждается тем, что отечественное образование подвергается кардинальным переменам. И вопросы самоорганизации, умения распределить время, возможности дисциплинированно выполнять свои обязанности для студентов становятся очень актуальными. Меняются формы, методы работы, и самоорганизация тоже требует нового осмысления в связи с изменениями в системе образования. В статье подчеркивается, что сила воли тесно связана с самоорганизацией. Без волевых усилий, без возможности заставить себя, самоорганизации просто не может быть. Постоянное совершенствование в своей сфере очень важно для самоорганизации.*

**Ключевые слова:** самоорганизация, самоорганизация студентов, организация деятельности, проблема самоорганизации, учебный процесс.

Отечественное образование подвергается кардинальным переменам. И вопросы самоорганизации, умения распределить время, возможности дисциплинированно выполнять свои обязанности для студентов становятся очень актуальными. Меняются формы, методы работы, и самоорганизация как явление тоже претерпевает изменения. Самоорганизация занимает значительное место в структуре учебной деятельности и является одним из основных звеньев системы ее самоуправления [1].

Студент должен уметь управлять процессом, организовывать рабочее место, адекватно оценивать свои силы и так далее [2].

Самоорганизация напрямую связана с успеваемостью, с качеством усваиваемой информации, с тем, насколько востребован в будущем будет специалист на рынке труда. То есть самоорганизация незаменима в некоторых вопросах, она очень важна для качественного образования, а также и для самообразования, что верно в современных условиях абсолютно точно [3].

Так, компетентные, ответственные специалисты должны уметь самостоятельно определять вектор своего развития [5]. От этого зависят многие свершения, плоды труда, триумф и заметные достижения связаны с хорошей самоорганизацией.

Справедливости ради стоит отметить, что сила воли тесно связана с самоорганизацией. Без волевых усилий, без возможности заставить себя, самоорганизации просто не может быть. Сила воли свойственна не всем, её нужно развивать, для этого порой доводится прикладывать невероятное количество усилий [3].

Также умение организовать себя связано с:

- мотивами;
- воспитанием;

- уровнем интеллекта;
- с природными качествами и задатками.

Проявляется на внешнем уровне самоорганизация за счет следующих аспектов и действий:

- за счет планирования;
- за счет умения принять решение быстро, не медля;
- за счёт понимания того, что от действий одного человека зависит деятельность и других людей;
- за счет просчитанных заранее рисков;
- и, наконец, за счёт самостоятельности, умения мыслить нестандартно, решать вопросы единолично.

Но современным студентам мешает целый ряд преград и препятствий. Так, современные студенты:

- плохо знакомы с тайм-менеджментом;
- не умеют оценивать свои ресурсы объективно и достоверно;
- неправильно питаются, тем самым подрывают свое здоровье;
- сталкиваются с постоянным недосыпом и умственными перегрузками;
- недостаточно замотивированы.

В целом, нет единого мнения о том, что из себя представляет самоорганизация, в чем ее нюансы и характерные черты. Есть общие признаки, но мнения в литературе встречаются самые разные, и дефиниций тоже довольно много существует в настоящее время [4].

Постоянное совершенствование в своей сфере очень важно для самоорганизации. Личностный рост возможен при целенаправленном развитии навыков, талантов, способностей, без этого никак нельзя.

На рисунке 1 представлены основные этапы самоорганизации.



Рис. 1. Основные этапы самоорганизации

Самоорганизация в учебной деятельности предполагает наличие конкретных компонентов (см. рис. 2).

Так, самоорганизация — это всегда осознанная, осмысленная работа над собой. Причем в интеллектуальной работе, в деятельности, которая предполагает обучение и освоение знаний, самоорганизация необходима для освоения учебных программ, для того, чтобы постичь сложные науки [3].

Притом для самоорганизации важны и такие моменты как:

- умение творчески подходить к делу;
- обустроить правильно свое рабочее место;
- оценивать себя объективно;
- выбирать стиль и способ деятельности [1].

Творческое начало здесь особенно важно, так как креативность и умение нестандартно мыслить поможет организовать



Рис. 2. Компоненты самоорганизации в учебной деятельности



себя максимально быстро, эффективно, при этом процесс обучения будет более захватывающим и увлекательным [2].

В результате, самоорганизация способствует:

- росту личности;
- повышению самооценки;
- лучшей успеваемости;
- одобрению со стороны окружающих;
- личностному росту;
- замечательным результатам в исследовательской деятельности, в научной работе и так далее [5].

Процесс самоорганизации имеет следующую структуру:

- предмет преобразования;
- продукт преобразования;
- средства преобразования;
- акты преобразования предмета в продукт [4].

Литература:

1. Воробьева М. А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов. Педагогическое образование в России. — 2012. № 6. С. 184–188.
2. Кирьякова А. В. Самоорганизация времени как фактор формирования «образа будущего» студента университета. — Н. Новгород: ВГИПА, 2006. 105 с.
3. Котова С. С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов. — Екатеринбург: Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2012. 208 с.
4. Луцева И. Ю. Самоорганизация учебной деятельности студента. Science Time. — 2014. № 7. С. 229–234
5. Семенов И. Н. Роль рефлексии в самоорганизации и развитии сознания личности в профессиональном образовании. Мир психологии. — 2011. № 2. С. 131–143.

## Мотивация достижения в учебной деятельности

Виноградова Наталья Вячеславовна, студент  
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

*В данной статье рассмотрена мотивация достижения в учебной деятельности. Любая деятельность имеет свою иерархию мотивов. Есть мотивы, связанные со смыслом, с наличием поводов и с содержательной стороной. Также есть и побудительные мотивы, которые являются двигателем прогресса, заставляют действовать в конкретном направлении, идти вперед. В статье высказано интересное наблюдение о том, что если результат достигается совсем легко и без усилий, то это может вызывать разочарования. Некоторым людям намного интереснее преодолевать трудности и явные сложности, чем получать всё слишком быстро, без труда. Блестящие результаты нередко достигаются за счёт вложения огромного количества сил, за счёт преодоления барьеров. Легко достижимая цель в действительности сильно может огорчить, и тогда человек теряет энтузиазм.*

**Ключевые слова:** мотивация, мотивы, мотивация достижения, учебная деятельность, деятельность студентов, достижения.

Достижения в учебной деятельности играют не последнюю роль. Ориентируясь на результат, имея должный уровень мотивации, можно достичь заметных высот. Любая деятельность имеет свою иерархию мотивов. Есть мотивы, связанные со смыслом, с наличием поводов и с содержательной стороной. Также есть и побудительные мотивы, которые являются двигателем прогресса, заставляют действовать в конкретном направлении, идти вперед, то есть мотивы, связанные со стимулом и толчком к действию [1].

Есть связь также и с интересами, приоритетами человека. Если учебная деятельность действительно интересна, если проявлен

В общем и целом, особо важно умение студента самообразовываться. Часть информации всегда можно усвоить самостоятельно. При должном уровне самоорганизации самообучение становится вполне реальным, а при грамотном распределении времени и при умении сосредоточиться на одной задаче, не распыляясь, усвоить можно в разы больше.

Итак, проблема самоорганизации немаловажна для современной системы образования, для учебного процесса. Самообразование, самообучение, соответствующие навыки распределения времени и организации рабочего пространства — это то, что поможет вырасти специалисту,кратно увеличить свои показатели, успевать сделать многое за единицу времени. Проблема самоорганизации становится острой в условиях нехватки времени, а также в современном обществе в целом.

энтузиазм и присутствует заинтересованность, то человек может сделать на самом деле многое. Тогда ярче проявлено намерение [3].

Есть два вида мотивации в учёбе:

- внутренняя;
- внешняя.

И внутренние, и внешние факторы играют роль. Например, может быть внутренняя убежденность, что делать что-либо необходимо (внутреннее желание), и также могут проявляться ориентиры на высокое положение в обществе.

В этом же контексте можно выделить два подхода к обучению, бессмысленный и осмысленный: в первом случае

учиться человека заставляет окружение, во втором — его внутреннее желание [4].

Э. Дисси и Р. Райан также выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию. Однако если в отечественной традиции внутренняя мотивация разделяется на отдельные мотивы или группы мотивов, то у Э. Дисси и Р. Райана внутренняя мотивация — это единый конструкт [4].

Для мотивации очень важна потребность в компетенции. То есть человек намерен стать эффективнее, плодотворнее, не сдаваться и быть на выходе поистине компетентным специалистом. Для мотивации студентов значимо выстраивать и правильные отношения с людьми; чем больше поддерживает окружение, тем лучше. Разумеется, мотивация связана и с похвалами, с тем, чтобы человека заметили, выделили среди прочих [5].

Огромную роль играет ценность самой деятельности. Принести пользу людям крайне важно, и это сильно мотивирует.

Особое внимание стоит уделить сознательному и волевому компоненту. То есть студент не просто замотивирован что-то делать, тут играет роль волеизъявление [2].

Также нужно подчеркнуть, что виды мотивов могут быть самыми разными. Это касается и учебы, сферы образования.

Выделение тех или иных видов зависит от степени осознания, от того, что именно побуждает студента, обучающегося действовать, от множества факторов. Основания действительно могут быть разноплановыми, многогранными, и это нужно всенепременно учитывать.

Классификация мотивов представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Мотивы, действующие в системе обучения

Достижения связаны со следующими возможностями и навыками:

- умением выдерживать конкуренцию;
- проявлять свои таланты и способности;
- преодолевать все возникающие на пути препятствия стойко, мужественно, смело;
- соперничать;
- не оглядываться на других, а ориентироваться на свои ценные навыки, умения, таланты.

Причём имеет вес в этом вопросе предвкушение победы, расчет на успех. Недаром для достижений характерно наличие предварительного плана, продумывание некой выверенной стратегии поведения и так далее. При этом мотив достижения выступает как черта или свойство личности, обеспечивающее устойчивость деятельности достижения по отношению к внешним

воздействиям. Мотив достижения — не статичное свойство. Меняется отношение к достижениям, сама система очень гибкая, подвижная, допустимы сотни вариаций и разная подоплека [2].

Мотивация — это явление довольно сложное, многогранное, в том числе имеет смысл указать на то, что задействуются и довольно активно сразу и аффективные, и, соответственно, когнитивные процессы.

Анализ литературы и проблемы, затрагиваемой в статье, позволяет также указать на то, что само достижение предполагает некоторые нижеописанные условия и аспекты:

- конкретные задачи, грамотно выстроенное целеполагание;
- успешность проделанной работы;
- приверженность стандартам и критериям;
- оценка извне (окружением, друзьями, одногруппниками и т.д.);

— самооценка, то есть то, как человек оценивает свои достижения и полученные, зримые результаты.

Те студенты, которые действительно обладают высокой мотивацией, готовы взять на себя ответственность. Они понимают, что от них зависит результат, что их деятельность важна, вплоть до того, что плоды труда могут стать весомым вкладом в жизнь общества.

Новаторство также очень важно в этом вопросе. Умение искать новые пути, посмотреть на происходящее свежо и нестандартно, помогает достичь небывалых результатов. Большие достижения напрямую связаны с оригинальностью, это, по факту, залог успеха.

Некоторые люди боятся провалов. Из-за страхов они не могут и шагу ступить. Но по-настоящему заметные результаты достигаются теми, кто не боится трудностей, идет напролом. Неудачи закаляют, делают сильнее, решая сложности и сметая препятствия на пути, человек растет как личность [3].

При этом очень важно не бросать дело на полпути. Сделанное должно быть закончено, завершено. Способность идти до конца означает воистину высокую мотивацию, наличие искреннего желания преодолеть все трудности помогает добиться целей, какими бы сложными, масштабными они ни были.

Эффективно достичь чего-то можно за счёт последовательности. Должны быть поэтапные осмысленные шаги, проще ориентироваться на план, чем импровизировать, иначе начинается хаотичное движение и могут выполняться ошибочные действия.

Если результат достигается совсем легко и без усилий, то это может вызывать разочарования. Некоторым людям намного

интереснее преодолевать трудности и явные сложности, чем получать всё слишком быстро, без труда. Блестящие результаты нередко достигаются за счёт вложения огромного количества сил, за счёт преодоления барьеров. А открытый доступ к возможностям может огорчить, и тогда человек теряет энтузиазм. Но многое зависит от психотипа, от мышления, не всех огорчают легко достигаемые цели, всё сугубо индивидуально.

В целом же, для профессионального становления, для развития человека мотивация играет немалую роль, это справедливо практически для любой отрасли и сферы.

Итак, мотивация достижения важна и для группового решения задач, и для индивидуальной работы. Высокую эффективность логично связать с достижениями, с целеполаганием, с настойчивостью и преданностью своему делу. Мотивация, связанная с достижениями и результатами, значима для студентов. Вне зависимости от того, какое направление обучения выбрал студент, выпускником какого вуза он будет, для студенческой молодежи важно проявлять себя, показывать свои сильные стороны. Недаром медали, награды, отметки о прекрасном выполнении работы могут подвинуть на дальнейшие результаты, прорывы. Разных людей мотивирует разное, нельзя здесь обобщить и вывести некую универсальную формулу. Но похвала, всеобщее одобрение, признание, а также достижение целей заставляет людей самовыражаться, презентовать себя, задействовать резервные ресурсы и все силы для достижения поставленных целей в студенческие годы.

#### Литература:

1. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов.— М.: Изд-во Логос, 2016. 184 с.
2. Бирюкова И. А. Мотивация достижения успеха как фактор развития профессиональных качеств студентов. Поволжский педагогический вестник.— 2014. № 2. С. 43–47.
3. Богинская Ю. В. Формирование мотивации достижений у современной молодежи. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.— 2016. № 4. С. 45–52.
4. Виллюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека.— М.: Лидер, 2019. 206 с.
5. Гордеева Т. О. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость). Психологические исследования.— 2012. Т. 5. № 24. С. 121–126.

## Анализ результатов эмпирического исследования динамики тревожности младших школьников в учебной деятельности

Живодуева Анастасия Александровна, студент магистратуры  
Воронежский государственный педагогический университет

*В статье представлен краткий анализ и описание данных, полученных в ходе эмпирического исследования, направленного на изучение динамики тревожности младших школьников в учебной деятельности.*

**Ключевые слова:** младший школьный возраст, тревожность.

**П**роблеме тревожности в последнее время уделяется большое внимание, так как от степени её проявления зависит успешность обучения учащегося в школе, особенности его взаимоотношений со сверстниками, эффективность адаптации к новым условиям.

Младший школьный возраст имеет особое значение в жизни ребенка, потому что именно в этот период происходит становление его личности, а также складывается и во многом определяется все его последующее развитие, основные свойства характера и личностные качества. Дети тяжело переносят смену

привычной обстановки, а необходимость установления новых социальных отношений может вызвать у ребенка значительные трудности. Многие из них в период адаптации к школе начинают испытывать повышенную тревожность, эмоциональное напряжение, становятся беспокойными, гиперчувствительными и замкнутыми. В этот момент очень важно поддержать ребенка и приложить все усилия для сохранения его эмоционального и психологического состояния на надлежащем уровне.

Исследованию детской тревожности посвящено большое количество работ как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Среди отечественных ученых можно выделить А. М. Прихожан [3], В. Р. Кисловская [2] и т.д. В зарубежной психологии изучением данного вопроса занимались К. Хорни [5], Ч. Спилбергер [4] и др.

Работа по устранению тревожности у младших школьников, ведется по нескольким направлениям: работа с детьми, работа с педагогами, работа с родителями и составлена на основе реализующих задач ФГОС (федеральные государственные образовательные стандарты) в образовательном учреждении, одной из которых является создание условий для своевременного и полноценного психического развития каждого ребенка [1].

**Цель исследования:** провести исследование динамики тревожности детей младшего школьного возраста.

Была составлена батарея психодиагностических методик:

- Шкала явной тревожности СМАС (по А. М. Прихожан) [6];
- Тест «Несуществующее животное» (по М. З. Дукаревич) [7]
- Тест школьной тревожности Филлипса (по А. Филлипсу) [8].

В исследовании принимали участие 60 человек МБОУ «СОРШ с УИОП», а именно 36 девочек и 24 мальчика 1 и 4 классов.

Представим результаты полученные в ходе тестирования 1 «А» и 1 «Б» классов.

С целью выявления проявления тревожности были использованы данные, полученные в результате методики тревожности (А. М. Прихожан).

Среди обучающихся 1 классов нормальный уровень тревожности выявлен у 27% (8 человек), повышенная тревожность наблюдается у 60% (18 человек) и у 13% (4 человека) обнаружен явно повышенный уровень тревожности. Представим полученные данные в виде рисунка 1.

Далее проведем анализ выполнения теста «Несуществующее животное» (по М. З. Дукаревич).

По результатам анализа выполнения теста «Несуществующее животное» (автор М. З. Дукаревич) выявлено, что у испытуемых преобладают следующие уровни тревожности:

Низкий уровень тревожности 30% (9 человек) — в рисунках данных детей наблюдается разнообразие цветов, наличие округлых элементов, тонких линий, нет штриховок, зачеркиваний. Дети дают рисункам добрые названия. Екатерина М. изобразила животное и назвала его Добриком. Рисунок окрашен только в теплые, прозрачные цвета. В обсуждении Екатерина М. рассказала, что Добрик добрый и веселый, любит играть и дружить. Изображено только одно животное в центре листа.

Средний уровень тревожности имеют 40% (12 человек). В рисунках детей этой группы мы можем видеть сильную заштриховку, заостренные элементы или детали туловища, иногда серые или синие цвета в окрасе животного. Так Илья Ф. изобразил животное — летающая собачка — у которой длинная шея с острыми частями туловища, рисунок небольшого размера, животное изображено в центре листа.

У детей с высоким уровнем тревожности 30% (9 человек) в изображении несуществующего животного присутствуют однообразные цвета, острые элементы в схеме туловища и защитных частях животного, зачеркивания, штриховка, повторение линий.

Обобщив результаты данной методики, можно утверждать, что преобладают дети со средним уровнем тревожности (40%).

Представим результаты методики «несуществующее животное» на рисунке 2.

Далее школьникам был предложен тест школьной тревожности Филлипса, результаты которого продемонстрировали

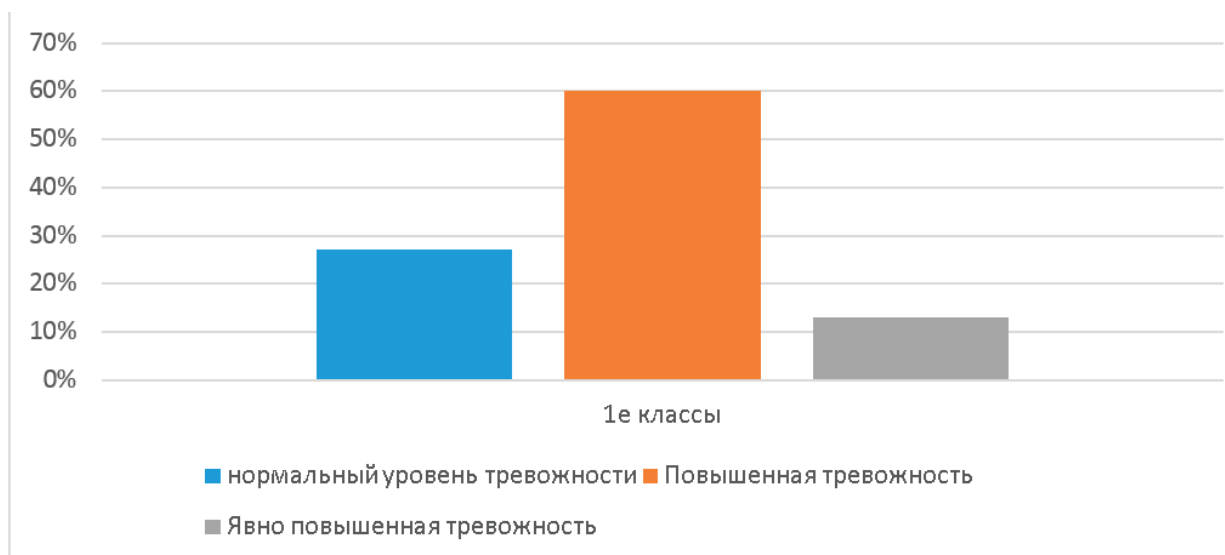


Рис. 1. Результаты шкалы тревожности (А. М. Прихожан) в первых классах



Рис. 2. Результаты методики «несуществующее животное» в первых классах

наличие повышенного уровня тревожности практически по каждому из 8 факторов тревожности. В результате подсчета было выявлено следующее:

1. Общая тревожность в школе обнаружена у 60% (18 человек);
2. Переживание социального стресса наблюдается у 40% (12 человек);
3. Фрустрация потребности в достижении успеха отмечается у 50% (15 человек);

4. Страх самовыражения присутствует у 40% (12 человек);
5. Страх ситуации проверки знаний присущ 60% (18 человек);
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих наблюдается у 30% (9 человек);
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу — 30% (9 человек);
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями — 37% (11 человек).

Представим полученные данные на рисунке 3.

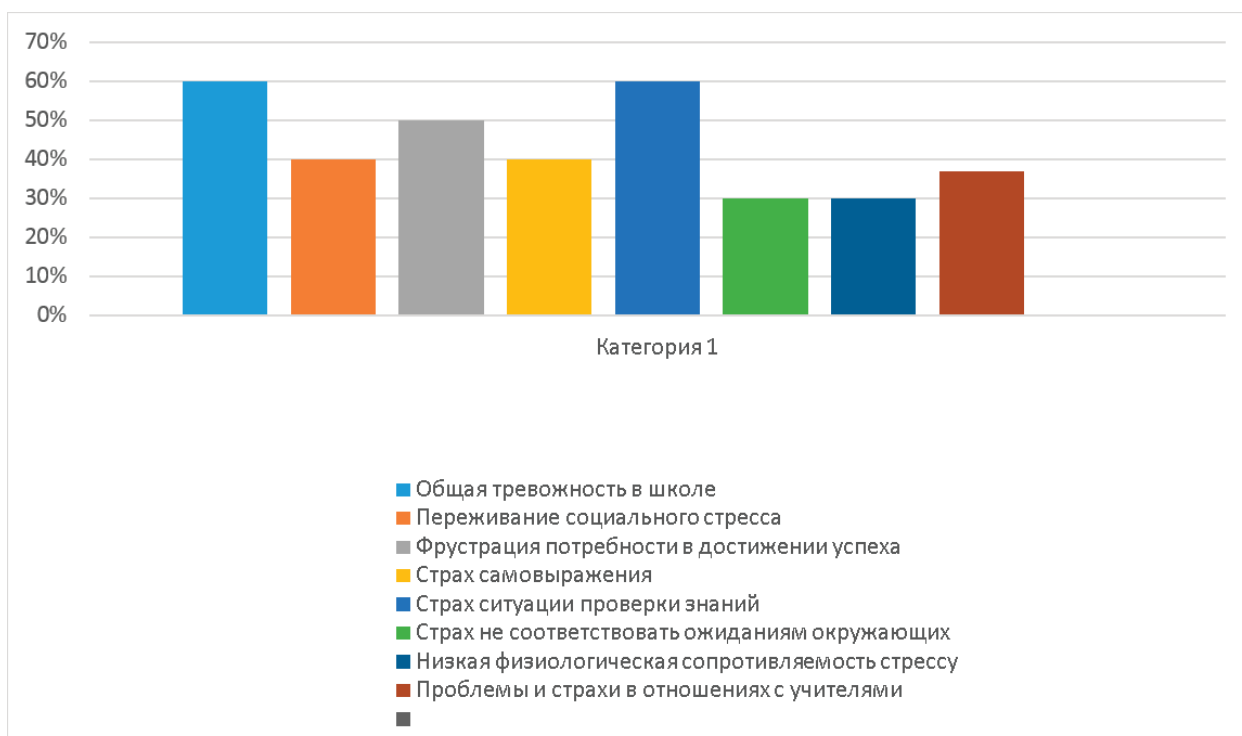


Рис. 3. Результаты тест школьной тревожности Филлипа в первых классах

Представим результаты полученные в ходе тестирования 4 «А» и 4 «Б» классов.

С целью выявления проявления тревожности были использованы данные, полученные в результате методики тревожности (А. М. Прихожан). В процессе обработки данных на первом этапе был проведен осмотр бланков, на предмет наличия бланков только с ответами «верно» или «неверное». Таких бланков обнаружено не было, что позволяет вести речь о том, что сомнительных результатов нет. Анализ бланков ответов также не выявил более трех исправлений в каждом бланке, соответственно все полученные результаты обрабатываются на общих основаниях.

На основном этапе анализа результатов был проведен подсчет данных по контрольной шкале, по субшкале тревожности и выполнен перевод первичной оценки в шкальную. В ходе обработки результатов удалось выявить три уровня проявления тревожности.

Среди обучающихся 4 классов нормальный уровень тревожности выявлен у 67% (20 человек), повышенная тревожность наблюдается у 23% (7 человек) и у 10% (3 человека) обнаружено явно повышенный уровень тревожности. Представим полученные данные наглядно на рисунке 4.

По результатам анализа выполнения теста «Несуществующее животное» (автор М. З. Друкеревич) выявлено, что у испытуемых преобладают следующие уровни тревожности:

Низкий уровень тревожности 40% (12 человек) — рисунки данных детей характеризуются яркими цветами, округлостью линий, линии тонкие, без зачеркиваний и штриховок. Названия животных тоже хорошие. Так Мария Г. изобразила животное по имени Икуша, она рассказала, что Икуша любит жить с семьей и друзьями, кушает розовые облака и очень дружит с рыжим котом, который у них во дворе живет. Изображено только одно животное в центре листа.

Средний уровень тревожности присущ 37% (11 человек). Рисунки данной группы детей отличаются наличием штриховки,

детали туловища имеют острые элементы, в окрасе животных преобладают темные, серые, синие, коричневые цвета. Дарья Ф., рассказывая о своем рисунке показала Кота с тремя головами, сказала, что кот живет один, но у него есть друзья. У кота тонкие длинные конечности, много острых углов и штриховок на рисунке. Рисунок небольшого размера, животное изображено в центре листа.

У детей с высоким уровнем тревожности 23% (7 человек) изображение несуществующего животного характеризуется однообразием цветов, преобладанием острых элементов в схеме туловища и защитных частях животного. Присутствуют зачеркивания, штриховка, повторение линий.

Обобщив результаты данной методики, можно утверждать, что преобладают дети со средним уровнем и низким уровнем тревожности (37% и 40% соответственно).

Представим результаты методики «несуществующее животное» на рисунке 5.

Далее обучающимся четвертых классов был предложен тест школьной тревожности Филиппса, результаты которого продемонстрировали наличие среднего и низкого уровня тревожности практически по каждому из 8 факторов тревожности. В результате подсчета было выявлено следующее:

1. Общая тревожность в школе обнаружена у 30% (9 человек);
2. Переживание социального стресса наблюдается у 23% (7 человек);
3. Фрустрация потребности в достижении успеха отмечается у 20% (6 человек);
4. Страх самовыражения присутствует у 23% (7 человек);
5. Страх ситуации проверки знаний присущ 30% (9 человек);
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих наблюдается у 30% (9 человек)
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу — 17% (5 человек)

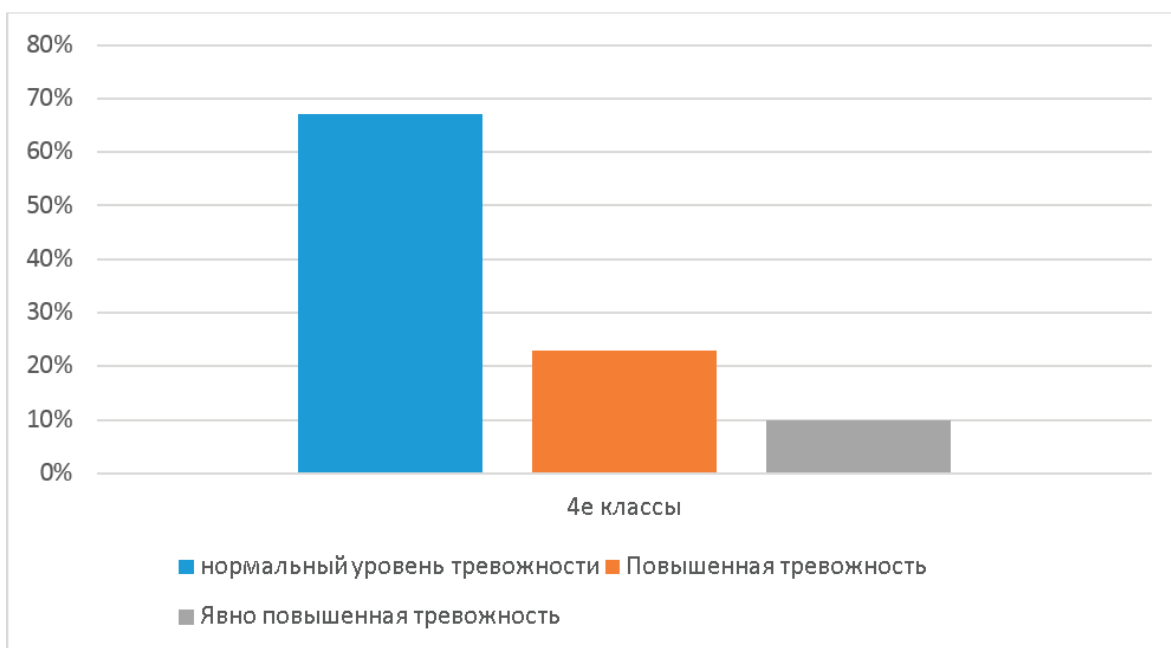


Рис. 4. Результаты шкалы тревожности (А. М. Прихожан) в четвертых классах

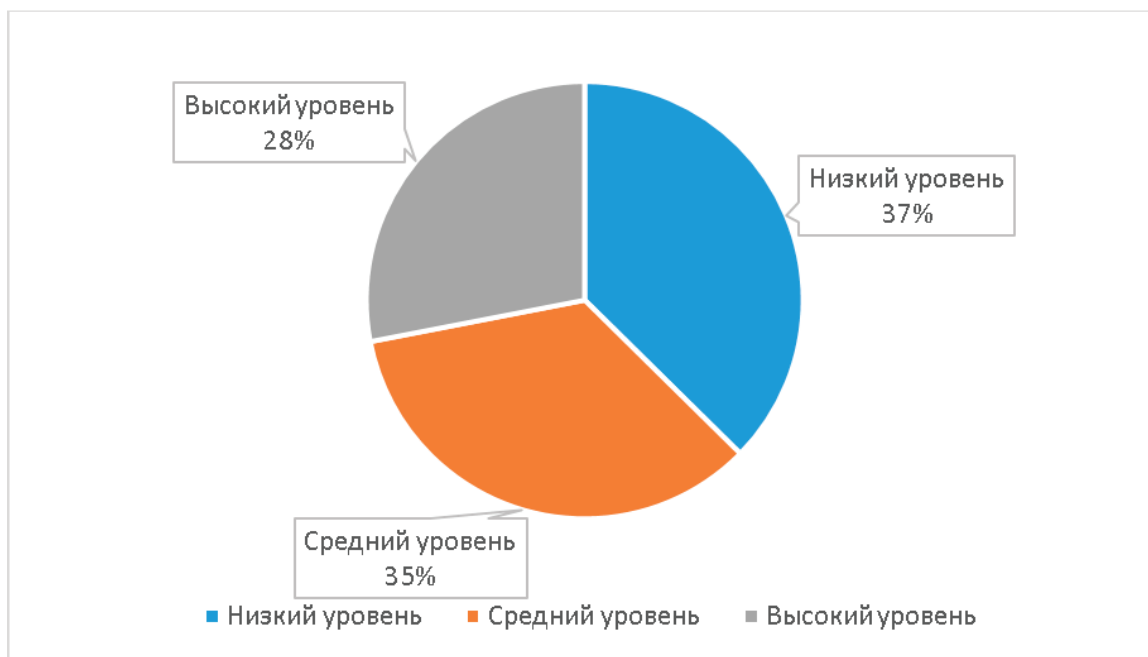


Рис. 5. Результаты методики «несуществующее животное» в четвертых классах

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями — 37% (11 человек)

Представим полученные данные на рисунке 6.

Представим сравнение результатов, полученных по шкале тревожности (А.М. Прихожан) среди обучающихся 1 и 4 классов на рисунке 7.

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе данной методики в первых и четвертых классах демонстрирует, что у обучающихся четвертых классов преобладает нормальный уровень тревожности.

Рассмотрим результаты, полученные в первых и четвертых классах в ходе проведения теста «Несуществующее животное».

Представим сравнение результатов методики «несуществующее животное» в первых и четвертых классах на рисунке 8.

Сравнительный анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что уровень тревожности в четвертых классах незначительно ниже, чем у обучающихся первых классов. Так средний уровень тревожности в первых классах составляет 40%, а в четвертых имеет снижение лишь на 3% и составляет 37%, при этом в четвертых классах низкий уровень характеризуется ростом, а высокий, в свою очередь снижен.

Сравним результаты теста школьной тревожности Филлипса в первых и четвертых классах. Представим результаты наглядно на рисунке 9.

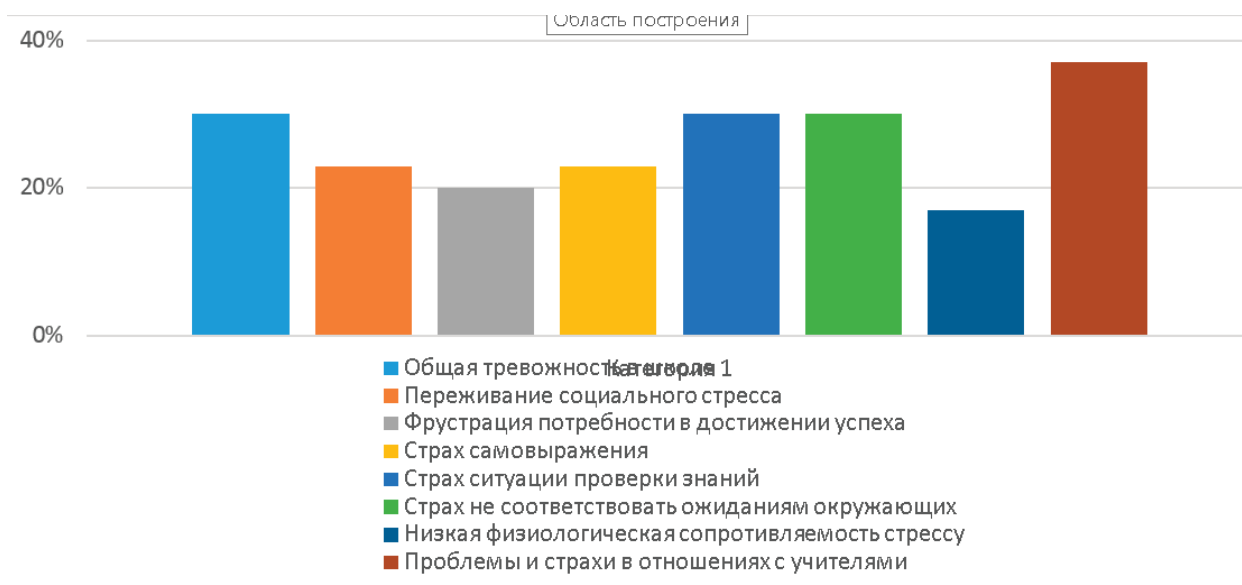


Рис. 6. Результаты тест школьной тревожности Филлипса в четвертых классах

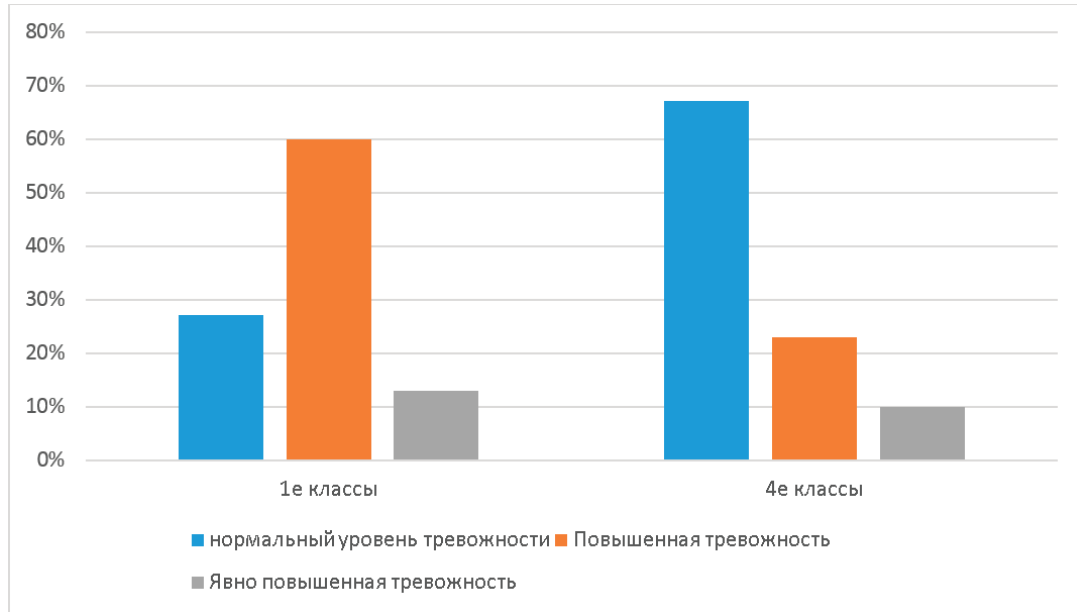


Рис. 7. Сравнение результатов, полученных по шкале тревожности (А. М. Прихожан) среди обучающихся 1 и 4 классов

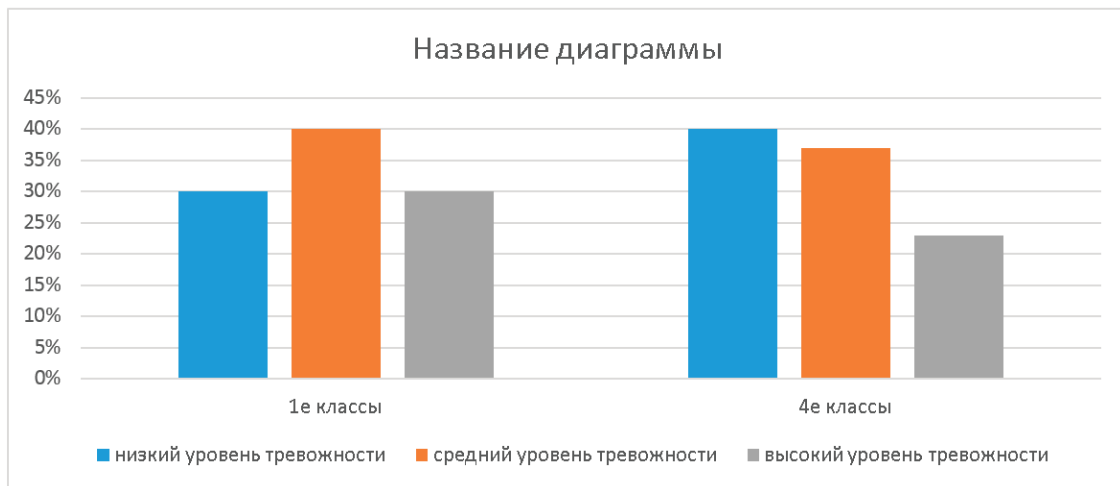


Рис. 8. Результаты методики «Несуществующее животное» в 1 и 4 классах

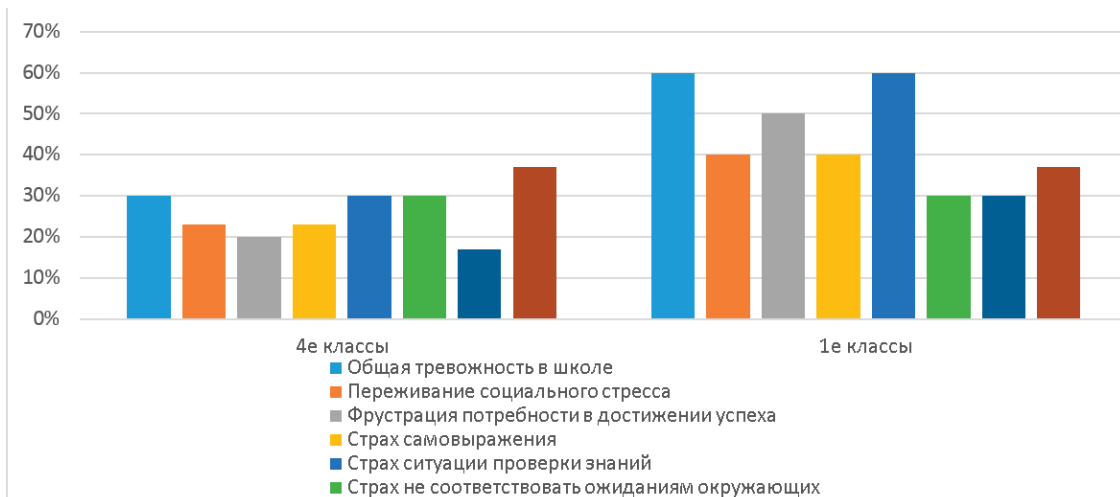


Рис. 9. Результаты теста школьной тревожности Филлипса в первых и четвертых классах



Анализируя данный тест, можно сделать вывод, что у обучающихся четвертых классов тревожность более снижена по всем 8 факторам, по сравнению с обучающимися первых классов.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать вывод, что обучающиеся первых классов

более подвержены тревожности, по всем факторам, по сравнению с обучающимися четвертых классов, что в свою очередь позволяет сделать вывод о том, что по мере обучения в начальной школе тревожность у обучающихся имеет тенденцию к снижению.

Литература:

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Федеральный закон от 22 декабря 2009 г. № 15785 URL: [file:///C:/Users/777/Downloads/fgos\\_ru\\_nach.pdf](file:///C:/Users/777/Downloads/fgos_ru_nach.pdf)
2. Кисловская, В. Р. Школьники в среде сверстников и взрослых / В. Р. Кисловская. — Алма-Ата, 2004. 256 с.
3. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. — Москва: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2016. — 304 с.
4. Спилбергер Ч. Д., Ханина Ю. Л. Коррекция повышения тревожности детей / Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханина. — СПб.: Полис, 2014. — 484 с.
5. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ Пер. с англ. / К. Хорни. Под общ. ред. Т. В. Бурменской. — Москва: Прогресс, 2009. — 734 с.
6. Шкала явной тревожности СМАС (по А. М. Прихожан) URL: <https://vsetesti.ru/335/>
7. Тест школьной тревожности Филлипса (по А. Филлипсу) URL: [http://azps.ru/tests/tests\\_philips.html](http://azps.ru/tests/tests_philips.html)
8. Тест «Несуществующее животное» (по М. З. Дукаревич) URL: [http://azps.ru/tests/tests\\_animal.html](http://azps.ru/tests/tests_animal.html)

## Проявления конфликтности старшего дошкольника.

### Психокоррекция конфликтности с помощью танцевдвигательного подхода

Жубаева Анель Бекбулатовна, студент магистратуры

Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова

Эксперимент носил формирующий характер, для осуществления которого были подобраны практические приемы и сформирована программа психокоррекции конфликтности в рамках танцевдвигательного подхода.

Первичная диагностика особенностей и уровня конфликтности испытуемых осуществлялась в начале исследования, перед коррекционно-развивающей работой. Форма работы — индивидуальная.

Вторичная диагностика проходила по окончании формирующей работы с целью отслеживания (мониторинга) динамики особенностей и уровня конфликтности испытуемых до и после коррекционно-развивающей работы. Форма работы — индивидуальная.

В исследовании представлен анализ результатов первичной и вторичной психодиагностики испытуемых, дан сравнительный анализ результатов на основе математической и статистической обработки данных.

В рамках исследуемого объекта и предмета использовался с целью отслеживания особенностей реагирования ребенка на проблемную коммуникативную ситуацию.

В качестве рабочих были взяты два варианта проблемной ситуации в игре:

**1-й вариант** — проблемная игровая ситуация «Строитель»

В игре участвуют двое детей. Перед началом строительства взрослый предлагает рассмотреть конструктор и подумать, что

из него можно построить. Один из детей должен быть строителем, а другой наблюдателем.

В ходе строительства взрослый поощряет или порицает строителя и фиксирует отношения детей к его оценке.

**2 вариант** — проблемная игровая ситуация «Мозаика»

В игре участвует двое детей. Взрослый дает для каждого поле для выкладывания мозаики и коробку с цветными элементами.

Сначала одному ребенку предлагают выложить домик, а другому наблюдать за действиями партнера. В процессе выполнения задания взрослый сначала порицает действия ребенка, затем поощряет их. Фиксируется реакция наблюдающего ребенка на оценку взрослого. После того, как домик завершен, дается аналогичное задание другому ребенку.

Во второй части психодиагностической процедуры детям предлагается «наперегонки» выложить на своем поле картинку «Солнце». При этом элементы разного цвета распределены не поровну. Приступив к работе, один из детей вскоре должен заметить, что в его коробке не хватает несколько элементов. Таким образом, создается ситуация, когда ребенок вынужден обратиться за помощью к сверстнику.

В процессе решения проблемной ситуации отмечаются следующие показатели коммуникативных проявлений:

- 1) эмоциональная вовлеченность в действия сверстника;
- 2) характер участия в действиях сверстника;

3) наличие эмпатийности, характер и выраженность сопереживания сверстнику;

4) характер проявления просоциальных форм поведения.

Критерии условных оценок коммуникативных проявлений следующие:

1) Эмоциональная вовлеченность в действия сверстника:

0 баллов — полное отсутствие интересов к действиям сверстника (не обращает внимания, смотрит по сторонам, заговаривает с экспериментатором, занимается своими делами);

1 балл — беглые заинтересованные взгляды в сторону сверстника;

2 балла — пристальное периодическое наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы и комментарии к действиям другого;

3 балла — пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия.

2) Характер участия в действиях сверстника:

0 баллов — нет оценок;

1 балл — негативная оценка (ругает, насмехается и т.д.);

2 балла — демонстративная оценка (сравнивает с собой, говорит о себе);

3 балла — позитивная оценка (одобряет, дает советы, подсказывает).

3) Наличие эмпатийности, характер и выраженность сопереживания сверстнику:

0 баллов — индифферентная реакция, безразличие к положительным и отрицательным оценкам другого ребенка;

1 балл — неадекватная реакция, безусловная поддержка поощрения взрослого и протест на реакцию поощрения;

2 балла — частично адекватная реакция, согласие, как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого;

3 балла — адекватная реакция, радостное принятие положительной оценки взрослого и несогласие с отрицательной оценкой.

4) Характер проявления просоциальных форм поведения:

0 баллов — отказ от помощи;

1 балл — провокационная помощь — дети под давлением взрослого оказывают помощь партнеру, при этом, давая только одну деталь, явно ожидают благодарности, заведомо зная, что одного элемента недостаточно, провоцируя тем самым следующую просьбу сверстника;

2 балла — прагматическая помощь — дети не отказываются помочь сверстнику, но только после того, как выполняют задание сами;

3 балла — безусловная помощь, когда ребенок предоставляет другому ребенку возможность пользоваться всеми деталями.

#### Сравнительный анализ проявлений конфликтности в ходе совместного выполнения заданий (метод проблемных ситуаций)

Первичная диагностика		Вторичная диагностика	
Особенности реагирования	Рез-т, %	Особенности реагирования	Рез-т, %
Эмоц. вовлеченность в действия сверстника: —беглые заинтересованные взгляды в сторону сверстника	23,3	Эмоц. вовлеченность в действия сверстника: —беглые заинтересованные взгляды в сторону сверстника	14
—периодическое наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы и комментарии к его действиям	14	—периодическое наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы и комментарии к его действиям	4,7
—пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия	4,7		
Характер участия в действиях сверстника: —говорит о своих действиях и сравнивает действия сверстника со своими	14	Характер участия в действиях сверстника: —сравнивает действия сверстника со своими	4,7
—негативная оценка сверстника в виде насмешки	9,3		
Особенности эмпатийности: —реакция в виде согласия с оценками взрослого	9,3	Особенности эмпатийности: —реакция в виде согласия с оценками взрослого	2,3
Характер просоциальных форм поведения: —отказ от помощи сверстника	16,3	Характер просоциальных форм поведения: оказывает помощь сверстнику после того, как выполнит задание сам	4,7
—оказывает помощь сверстнику под наблюдением взрослого	4,7		
—оказывает помощь сверстнику после того, как выполнит задание сам	18,6		

Эмпирические показатели особенностей конфликтности старших дошкольников отразили трудности при установлении контакта в коммуникативной ситуации, избирательность и стереотипность в общении, низкую эмпатийность; выражен-

ность мотивации самоутверждения, потребности в признании, стремления доминировать; эмоциональную неустойчивость в виде проявлений форм агрессии; наличие ситуаций внешнего и внутреннего психологического конфликтов и пр.

Одним из способов самовыражения, позволяющим невербально выразить переживания и развивающим творческий потенциал, является процесс, организуемый в условиях танцевдвигательной психокоррекции. В данном исследовании по завершению психокоррекционной работы, реализованной в рамках танцевдвигательного подхода, у старших дошкольников экспериментальной выборки существенно изменились качественные и количественные показатели особенностей конфликтности.

После формирующего этапа эксперимента старшие дошкольники демонстрировали компетентность в общении, высокую коммуникативную активность, постоянство общения при выраженной групповой динамике в коллективе, отсутствие проявлений агрессии и, соответственно, внешнего психологического конфликта; отсутствие эмоциональной нестабильности и смен эмоциональных реакций в соответствующих ситуациях; отсутствие контактов явно непродуктивного характера, отсутствие отказов от взаимодействия со сверстниками и воспитывающими взрослыми и др.

## Role of massmedia in providing information and psychological security of human

Zarifbaeva Shodia Rustamovna, the applicant  
National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek (Tashkent)

*In this article, the role of the media in ensuring information and psychological security of a person is analyzed socially and psychologically. The article also discusses the scientific and theoretical aspects of some of the research carried out in this area.*

*Keywords: psychology, sociology, information, security, personality, information and psychological security, management.*

## Роль массмедиа в обеспечении информационно-психологической безопасности человека

Зарифбаева Шодия Рустамовна, соискатель  
Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент)

*В данной статье роль СМИ в обеспечении информационной и психологической безопасности человека анализируется социально-психологическим. В статье также рассматриваются научные и теоретические аспекты некоторых исследований, проводимых в этой области.*

*Ключевые слова: психология, социология, информация, безопасность, личность, информационно-психологической безопасности, менеджмент.*

The results of many scientific studies show that the influence of mass communication on a person can be cognitive (affect thinking and learning), behavioral or emotional; that media exposure can also be direct, indirect, short-term, long-term, intermittent, or cumulative. Thus, basically, the psychological impact of mass media messages (the effect of the information flow) is carried out on the cognitive (cognitive), affective (emotional) and behavioral structures of a person (a group of people). This, accordingly, is reflected in the mental processes, states and properties that are actualized by the audience when interacting with these materials: the formation of attitudes, the expansion of people's ideas, the formation of feelings of concern, fear, the impact on the moral state and the degree of alienation in society, activation (or canceling the activation) of any activity, etc.

When analyzing information and psychological security in mass communication situations, it is important to take into account the following criteria:

- trust in information: convincing information that gives new criteria and forms of behavior;
- interest in / relevance of information: information, without which it is impossible to achieve the goal of the system;

- comprehensibility / consistency of information: reformulation of the initial information into information that is clear for all members of society, readable, understandable and convincingly gives new algorithms and stereotypes of behavior.

In the interaction of the audience with media materials, such psychological defenses of the individual as leaving can be actualized:

- disconnection from certain media channels, from viewing specific television and radio programs, refusal to read some newspapers, articles, headings, etc.;
- blocking (fencing, obstacle): increasing negativism, criticality, emotional alienation, psychological barriers are also used, belittling the source (internal ridicule, debunking authority, etc.), inattention (distraction and switching attention to other objects not related to content impact), etc.;
- management: changing the popularity rating of certain television channels, reducing or increasing the purchasing power of periodicals, etc.;
- concealment (camouflage): postponing reactions, hasty conclusions and assessments, delay or refusal from actions and deeds caused by informational influence (for subsequent rational and balanced analysis with the involvement of additional data).

At the Department of Political Psychology, S. Petersburg State University, the process of mass communication is studied systematically and comprehensively: both the media messages themselves (from the point of view of their effectiveness, content, fullness) in relation to the specifics of their presentation and identification of accompanying effects, and the features of decoding these messages by various social groups are considered. In recent years, the department has been actively conducting theoretical and empirical studies of assessing the quality of socio-political messages (objectivity, completeness, intelligibility, consistency, practicality, etc.) circulating in the media, both in terms of analyzing their psychological content and in terms of studying audience views.

So, for example, the connections were revealed between the perceptions of the media audience about the various qualities of socio-political messages:

- 1) with psychological defenses that are actualized in a person in mass communication situations (avoidance, control, hiding, blocking);
- 2) with mental states (criticality, anxiety, tension, fatigue, curiosity, indignation, etc.);
- 3) with other criteria (loss of confidence in the source of information, decrease in the ability of constructive thinking, etc.).

The results of the conducted empirical scientific studies show that the feeling of incompleteness of the information provided and the low degree of trust in the media messages can actualize the desire of the audience to break off contact with the information in order to protect the psyche from unwanted external influences. The clarity of information for the respondents does not exclude the possibility of forming a series of critical judgments about it and its distributors, as well as assessing it as insufficient, implausible, undermining confidence in the carriers of a different position. Thus, we see that the media audience today is assigned an active, targeted role, which is the result of the communication process. The attitude towards the content of media texts depends on the attitude towards the source of information and the observance of the rules for the presentation of messages in the conditions of mass communication.

The psychological effects produced by socio-political information at the individual and group levels mean that the message conveyed through the media can be transformed at both the individual and group levels. This should be taken into account in order to understand the consequences of the dissemination of socio-political information of a certain content.

#### References:

1. Медиаобразование в обучении студентов обеспечению информационной и психологической безопасности // Медиаобразование. № 1. С. 107–109.
2. Кравцов Д. Н. (2017). Информационно-психологическое оружие как средство обеспечения защиты национальных интересов государства // Коммуникология. Том 5. № 3.
3. Nazarov A. S. Psychological analysis of levels of administration of management decisions // Вопросы экономики и управления. — 2020. — С. 1–5.
4. Назаров, А. с. (2020). Adoption of management decisions as the main function of the modern manager. In Проблемы современной экономики (pp. 7–12).
5. Назаров А. С., Худайбергенова З. Socio-psychological features of management decision-making // Молодой ученый. — 2020. — № . 50. — С. 430–432.
6. Назаров А. С. Psychological aspects of managerial decision making // Молодой ученый. — 2020. — № . 44. — С. 45–48.
7. Nazarov A. S. Psychological foundations of managerial decision-making // Молодой ученый. — 2021. — № . 3. — С. 46–48.
8. Назаров А. с. THE PSYCHOLOGY OF DECISION-MAKING STRATEGIES // Актуальные научные исследования в современном мире. — 2021. — № . 1–7. — С. 79–82.
9. Назаров А. с. и др. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ // Актуальные научные исследования в современном мире. — 2021. — № . 2–9. — С. 31–35.

## Психологические особенности лиц, страдающих сердечно-сосудистыми заболеваниями

Коннова Елена Александровна, студент магистратуры  
Воронежский государственный университет

*В статье раскрывается гипотеза о том, что сердечно-сосудистые заболевания способствуют возникновению изменений психологических особенностей личности. Исследование проводилось с лицами, имеющими сердечно-сосудистые заболевания. Анализируются показатели по шкалам: экстраверсия — интроверсия; привязанность — обособленность; самоконтроль — импульсивность; эмоциональная неустойчивость — эмоциональная устойчивость; экспрессивность — практичность.*

**Ключевые слова:** личностные черты, сердечно-сосудистые заболевания, ишемическая болезнь сердца.

## Psychological features of persons suffering from cardiovascular diseases

*The article reveals the hypothesis that in cardiovascular diseases, contribute to the emergence of changes in psychological characteristics of the individual. The study was conducted with people with cardiovascular diseases. The indicators are analyzed according to the scales: extraversion — introversion; attachment — isolation; self-control — impulsivity; emotional instability — emotional stability; expressiveness — practicality.*

**Keywords:** personality traits, cardiovascular diseases, coronary heart disease.

По данным ВОЗ сердечно-сосудистые заболевания в настоящее время являются главной причиной преждевременной смертности и инвалидности. Сильную тревогу вызывает резкое омоложение пациентов, страдающих тяжёлыми формами заболевания сердечно-сосудистой системы. Причиной этого служат: артериальная гипертензия, уровень холестерина, курение и др. Вместе с тем выявлены и психологические факторы такие как депрессия, личностные особенности и стресс [3].

Как правило, протекание этих болезней вызывает у больных психические изменения различной формы. У пациентов возникает подавленность, страх смерти, тревога, заикливание на своих болезнях. Они находятся в постоянном тревожном состоянии, обращают внимание на малейшие изменения своего состояния, часто чувствуют то, чего нет. Как следствие стресса формируются боли психогенного характера [3].

И. В. Алдушина отмечает, что проявление гнева и управление уровнем тревожности оказывает различные влияния на сердечно-сосудистые реакции. Другими словами, поведенческое проявление гнева вместе с высоким уровнем тревоги напрямую влияет на понижение сердечно-сосудистой реакции, а при низком уровне тревоги сердечно-сосудистая реакция повышается [2].

Особо ярко выражены эмоциональные расстройства у тех, кто перенёс инфаркт миокарда, так как он ассоциируется с угрозой для жизни. Сильные боли, испуг близких и озабоченность медперсонала вызывают у больных сильную тревогу не только за своё здоровье, но и за саму жизнь [4].

Е. К. Агеенкова утверждает, что у больных гипертонической болезнью происходит изменение характера. Такие люди мнительны, плаксивы, обидчивы и слабодушны. Вместе с тем, у одних преобладает вспыльчивость и раздражительность, у других утомляемость и вялость. Выпячиваются личностные черты, которые ранее были скомпенсированы и скрыты [1].

Исследование проводилось на базе «Городской больницы № 1» г. Балашова. Исследовательская выборка состояла из 40 человек, и была представлена двумя группами: лица, с выявленным диагнозом заболевания сердечно-сосудистой системы (20 чел.) и лица, с не выявленным диагнозом заболевания сердечно-сосудистой системы (20 чел.) в возрасте от 40 до 71. Для исследования была использована «Большая пятёрка». Пятифакторный личностный опросник« (Р. МакКрае, П. Коста). В ходе проведения исследования были получены следующие данные. По Шкала «Экстраверсия — интроверсия» выявлено, что наибольший процент получили испытуемые, относящиеся к среднему уровню — 26 чел. (65%), из которых лица с ССЗ отмечено в количестве 13 чел. У них развита общительность, однако они подвержены переменам настроения. Наименьшую часть со-

ставляет группа с высоким уровнем по этому показателю — 5 чел. (12,5%), из которых лица с ССЗ — 2 чел. Близки по своим характеристикам к экстраверсии. Они общительны, беззаботны, однако могут быть подвержены вспышкам агрессии.

По шкале «Привязанность — обособленность» выявлено наибольший процент испытуемых, относящихся к среднему уровню — 16 чел. (40%), из них лица с ССЗ — 9 чел. Вследствие чего они проявляли сопереживание и привязанность к другим, однако ставили свои проблемы выше. Наименьшее количество составила группа с высоким уровнем 11 чел. (27,5%), из которых лица с ССЗ 1 чел. Они прекрасно понимают других, отзывчивые, пользуются уважением и не воспринимают себя без коллектива.

По шкале «Самоконтроль — импульсивность» выявлено, что наибольшее количество испытуемых объединяет средний уровень — 20 чел. (50%), из которых лица с ССЗ 11 чел. Они проявляют добросовестность, ответственность, достигают больших результатов, однако не умеют быть полностью раскованными и проявлять свои чувства. Остальные испытуемые одинаково распределились по группам с высоким и низким уровнем по этому показателю — 10 чел. (25%).

По шкале ««Эмоциональная устойчивость — эмоциональная неустойчивость» выявлено, что наибольшее количество испытуемых относится к среднему уровню 15 чел. (37,5%), из которых лица с ССЗ 10 чел. Они характеризуются тем, что не в состоянии полностью контролировать свои эмоции, путают реальность с вымыслом. С низким уровнем по данной шкале — 12 чел. (30%), из них лица с ССЗ 2 чел. выявлены эмоционально зрелые испытуемые, которые хорошо приспособлены к жизненным условиям и реалистично относятся к своим проблемам.

По шкале «Экспрессивность — практичность» выявлено, что наибольшее число испытуемых составляет средний уровень по этой шкале 18 чел. (45%), из которых лица с ССЗ 10 чел. Они могут быть беззаботны по жизни, но при необходимости проявить практичность. К низкому уровню относится наименьшее число испытуемых (10 чел.) — это 25%, из которых лица с ССЗ 3 чел., при этом данная группа скорее склонны к практичности, реалистичности и ценят материальное больше, чем идеи.

При помощи метода математической статистики определили, что существуют различия по показателям индивидуально-психологических особенностях личности между испытуемыми с выявленным диагнозом сердечно-сосудистых заболеваний, и тех, у кого он не выявлен.

Психологические составляющие личности, такие как экстраверсия ( $U_{эмп} = 177,5$  при  $p \leq 0,05$ ), и привязанность ( $U_{эмп} = 141$  при  $p \leq 0,05$ ) выше по показателям у лиц, с не выявленным диагнозом сердечно-сосудистых заболеваний, чем у тех, у кого он

уже выявлен (см. Рис. 1). Это может быть связано с ровным, несколько заниженным фоном настроения у лиц с диагнозом ССЗ, заикленностью на своих личных проблемах и переживаниях. В тоже время такие показатели как «самоконтроль» ( $U_{\text{эмп}}=96$  при  $p \leq 0,01$ ), «эмоциональная неустойчивость» ( $U_{\text{эмп}}=2,5$  при  $p \leq 0,01$ ) и «экспрессивность» ( $U_{\text{эмп}}=16$  при  $p \leq 0,01$ ) выше у лиц с выявленным диагнозом заболеваний сердечно-со-

судистой системы. Можно предположить, что болезнь и страх последствия этого заболевания заставляют пациентов соблюдать распорядок дня с целью своевременного приёма лекарств, назначенных врачом, что отражает повышенный самоконтроль. Однако угроза смертности или инвалидности заставляет их временами чувствовать неспособность справиться с жизненными трудностями, что приводит к всплеску эмоций.

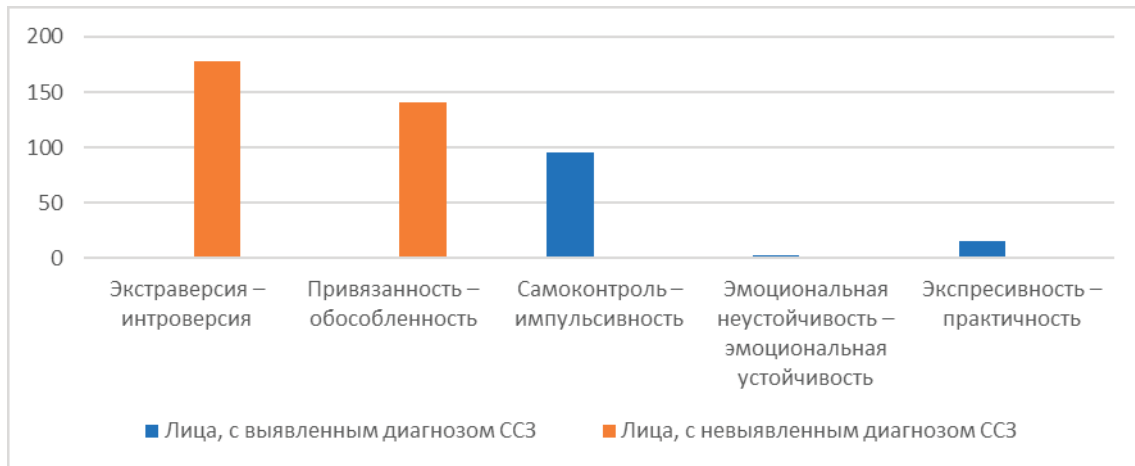


Рис. 1. Полученные результаты Уэмп по критерию Манна-Уитни по методике «Пятифакторный личностный опросник» (Р. МакКрае, П. Коста)

Таким образом, результаты методических исследований показали существование различий психологических особенностей лиц, у которых выявлен диагноз сердечно-сосудистых заболеваний, и тех, у кого диагноз не выявлен. Как правило, лица с сердечно-сосудистыми заболеваниями по своим индивидуаль-

но-психологическим особенностям личности становятся замкнутыми, трудны в общении, особенно в семье, могут быть подвержены вспышкам агрессии. Важно для определения инструментов и методов профилактики сердечно-сосудистых заболеваний выявить значимость и влияние психосоциальных факторов.

#### Литература:

1. Агеенкова Е. К. Артериальная гипертензия в свете выбора специфических личностных эталонов / Е. К. Агеенкова // Ананьевское чтение — Психология: вчера, сегодня, завтра. — Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2016. — С. 45–46.
2. Алдушина И. В. О некоторых психосоматических взаимоотношениях у больных инфарктом миокарда на разных этапах лечения. Актуальные проблемы соматопсихиатрии и психосоматики / И. В. Алдушина, А. И. Борохов, М. А. Лапицкий. — Челябинск: Челяб. мед. ин-та, 1990. — 267 с.
3. Александер Ф. Психологическая медицина. Принципы и практическое применение / Ф. Александер. — Москва: Эксмо, 2002. — 392 с.
4. Бауман У. Клиническая психология / У. Бауман, М. Перре. — Санкт-Петербург: Питер, 2002. — 210 с.

## Тандем арт-терапевтических техник и метода наблюдения в работе психолога с детьми в дошкольном учреждении

Нечаева Светлана Николаевна, студент магистратуры  
Воронежский государственный педагогический университет

*В статье рассматривается положительное влияние применения психологом в дошкольном учреждении метода наблюдения наряду с методами и техниками арт-терапии. Анализируя возможности применения этих методов в своей работе, будь то диагностика или коррекционная деятельность, автор делает вывод о том, что сочетание этих методов дает огромное количество*

*возможностей для помощи детям, нуждающимся в психологической поддержке. Рассматривается влияние арт-терапевтических техник, таких как песочница, игра на развитие эмоциональной сферы, на изучение внутреннего мира ребенка, его чувств, эмоций. Раскрывается важность личной проработки психолога с целью улучшения взаимодействия с детьми на более глубоком уровне.*

**Ключевые слова:** наблюдение, арт-терапевтические техники, игра, эмоциональное развитие.

Основная функция психолога в детском дошкольном учреждении видится, в соответствии с законодательством, в том, что он обеспечивает психологическое сопровождение образовательной программы детского сада, которая разработана с учетом ФГОС. В соответствии с этой идеей время, когда от психолога требовалось в основном проведение плановой диагностики и стандартно коррекционно-развивающих занятий, прошло. Для меня это анализ и применение новых методик, внедрение и адаптация к реалиям детского дошкольного учреждения различных подходов в психологии. Поиск индивидуального подхода к каждому ребенку, нуждающемуся в помощи психолога. Для осуществления своих прямых обязанностей психологу необходимы методы, которые бы помогли в работе с проблемами, возникшими на пути психического и психологического развития ребенка.

Применение арт-терапевтических техник, способствующих реализации таких функций социализации личности как реабилитационная, адаптационная, мобилизующая, профилактическая, коррекционная и регулятивная, а также помогающих формированию здоровой и творческой личности, на мой взгляд, является одним из самых действенных методов работы психолога. Ведь, применяя арт-терапевтические методы и техники в своей работе с детьми, специалист не только получает способ изучения бессознательного ребенка для понимания симптоматики, но и сам процесс творчества является исцеляющим. Вот здесь, по моему мнению, важно применить такой метод, как наблюдение. Он необходим как на этапе первоначальной диагностики всех детей в группе, так и в непосредственной работе с детьми, нуждающимися в психологической помощи.

Метод наблюдения — один из методов работы с детьми. Этот метод широко используют так же и в психоаналитической работе. Этот метод был разработан еще в 1949 году Эстер Бик. Наблюдатель некоторое время находится в семье ребенка, погружаясь и соприкасаясь с ранними чувствами ребенка. Работа основывалась на экспериментальном наблюдении за детьми, включая возможность учитывать субъективное и эмоциональное окружение ребенка, также результаты, подученные в процессе обработки своих переживаний. Нужно отметить, что еще З. Фрейд, наблюдая за 18-месячным внуком, пришел к выводу, что игра имеет важное значение и выступает как способ выражения различных психических переживаний ребенка: малыш, мама которого ушла на ненадолго, бросал снова и снова за кровать катушку ниток и возвращал ее обратно, сопровождая это особыми звуками; они были похожи на слова «ушла» и «пришла». В этой игре отразилась и тоска по ушедшей матери и выражение злости на нее за то, что она его оставила, хотя ему этого очень не хотелось. Эстер Бик знала об идеях З. Фрейда и в тоже время, развила подход Мелани Кляйн, которая говорила о детской игре, как о выражении внутреннего психического мира ребенка. В результате чего ею был разра-

ботан оригинальный подход, основанный на психоаналитической традиции. [1, с. 127]

В рамках работы психолога в детском саду, на мой взгляд, этот подход возможно применить в большей степени эффективности, например, на индивидуальных или малочисленных групповых занятиях. Именно там важно сохранять такую позицию, в которой ты внимательно наблюдаешь процесс и ничего не делаешь. Позиция наблюдателя в процессе, например, песочной терапии (один из методов арт-терапии) также имеет смысл баланса между вовлеченностью и невмешательством, с возможностью наблюдать за происходящим, не вмешиваясь активно, и одновременно быть эмоционально включенным в то, что происходит вокруг. Здесь же можно вспомнить и аутентичное движение Мэри Вудхаус, в котором внимательный свидетель — одна из базовых функций, нужных для сопровождения процесса, при этом ему необходимо сохранять сознательное внимание и к процессу, и к себе. Наблюдая за ребенком, мы видим рисунок чувств и отношений, присущий каждой семье, так как именно он запечатлевается впоследствии в его памяти и является основой его будущей картины мира, включая восприятие межличностных отношений. В ходе занятий, хотя бы с той же песочницей, психологу необходимо понять и прочувствовать структуру переходного пространства ребенка, чтобы в дальнейшем передать ему опыт надежной привязанности — вместо той, которая сложилась у него в раннем возрасте. И вместе с тем помочь воссоздать собственное комфортное, надежное и безопасное переходное пространство. Любому ребенку нужен зрелый взрослый, чтобы вернуться к благополучному физическому и психическому состоянию, когда он переполнен чувством беспомощности, тревогой и страданием. При этом на психолога возлагается непростая задача. Для того чтобы душевному состоянию этого страдающего ребенка стать ощущаемой в своей, взрослой психике, нужно выдержать чувства, которые он вызывает. [2, с. 272] Мало того, необходимо избежать собственного переполнения эмоциями. Но возможно ли помочь ребенку, не затрагивая напрямую его семью? Ведь не каждый родитель видит проблему у своего ребенка и тем более осознает свою роль в этом.

Майкл Фордмах во время своей работы в Лондонской клинике по уходу за ребенком обнаружил, что расстройства поведения, детские неврозы и даже манифестации психотического порядка можно успешно психотерапевтически лечить без того, чтобы сначала добиться изменений в родителях. С того времени ребенок стал рассматриваться в семейной системе не как зависимая и пассивная единица, а как отдельное существо, играющая в ней важную роль. Что позволяет нам не отрицать того, что неверные отношения и неразрешенные конфликты как внутри самих родителей, так и в их отношениях с детьми зачастую определяют возникновение детского эмоционального недомогания и неразрешенных конфликтов в них самих. Но не

зацикливаться и ограничиваться этим, а более широко и индивидуально подходить к проблеме каждого отдельного ребенка. Принимая во внимание то, что травмой является нарушение в отношении с главным объектом в жизни ребенка (матерью), что служит причиной проблем, которые впоследствии возникают у этого ребенка в группе сверстников. Так что же должно быть основным девизом в подготовке к работе с таким ребенком? На мой взгляд, перед тем, как научиться понимать, принимать и интерпретировать, необходимо научиться просто быть рядом: слушать, слышать, не реагируя, впускать некоторый опыт, давать возможность сформироваться этому пространству между тобой и другим, тем самым выдерживая присутствие другого, непохожего на нас. [4, с. 51]

При работе психолога с детьми, находясь в одном психическом с ними пространстве, в первую очередь, нужно обращать внимание на перенос, то есть на проявление проективной идентификации маленького собеседника. Ведь в ней проявляется внутренние объектные отношения, переживаемые во внешних отношениях с психологом. Внутри этого процесса происходит их объединение, с целью совместного исследования внутреннего мира ребенка на предмет влияния этого мира на его отношения с окружающими. Благодаря чему психолог получает возможность непосредственно узнать о трудностях малыша в коммуникации. Это происходит благодаря тому, что при регулярных встречах устанавливаются отношения, отражающие тот внутренний паттерн объектных отношений, который ребенок привносит в любые коммуникации. Как уже говорилось выше, что первостепенной задачей психолога является переживание актуальных проявлений объектных отношений в этом межличностном пространстве. Переживания проявляются и во внутреннем плане в форме чувств или фантазий, ему обычно не свойственных, но возникающих только в процессе взаимодействия с конкретным ребенком. Данные чувства и фантазии, привнесенные в общение малышом, называются контрпереносом. Очень важно специалисту вычленять при этом собственные чувства от привнесенных, от контрпереноса. [3, с. 43, 125] И в этом случае первостепенную роль играет личная проработка психолога. Ведь только опыт личной терапии позволяет узнать себя достаточно хорошо, чтобы с уверенностью отличить посторонние, вызываемые именно наблюдаемым человеком чувства, что позволяет работать на более глубоком уровне. В процессе наблюдения замечаешь, что дети чаще свои фантазии, страхи и другие чувства выражают в игре, чем делятся ими напрямую. Играя, они словно представляют историю, происходящую в их внутреннем мире. Игра — это

первое, самое естественное средство выражения ребенка. Еще это один из арт-терапевтических техник. В контексте отношений дети учатся, получают опыт и осваивают новые навыки, на основе чего строится их психическая структура. В игре повторно переживается и прорабатывается случившееся с ними, а также репетируются будущие роли. Те самым игровой процесс позволяет ребенку исследовать свой прошлый опыт, но оставаясь на безопасном расстоянии от реальности. Дети бегают и кричат, и это помогает им справляться с тревогой. Играя, они проявляют свои внутренние объектные отношения, получают радость в то же самое время. Эти проявления бывают явными, а бывают — нет. Так некоторые дети очень буквально демонстрируют свои чувства по поводу взаимоотношений в своих семьях, они разыгрывают сценки с куклами. В это время, происходит проживание, осмысление, внутренняя сортировка и интеграция событий детского микрокосмоса. В другом случае детьми прорабатываются различные аспекты своих внутренних объектных отношений на более символическом уровне, что выражается посредством, например, выбора того или иного цвета. Отыгрываются конфликты между частями детской личности в играх с кубиками и другими предметами, проявляется внутренняя структура психики при строительстве из конструктора, карточек и фишек. По тому, как дети обращаются с игрушками, можно судить об обстановке, в которой они росли и воспитывались. Уровень эмоционального развития ребенка можно определить по тому, какие игрушки он выбирает. Символы, которые ребенок использует в игре, всегда несут личный, неповторимый характер и требуют трепетного и бережного отношения. Тонкий процесс игры могут нарушить чрезмерное любопытство и настойчивость. Но бывает и такая ситуация, когда ребенок не играет. Эта способность зависит от пережитого жизненного опыта в пространстве взаимодействия его с материнской или другой важной фигурой. [5, с.4] Здесь есть смысл психологу попытаться вовлечь ребенка в диалог при помощи других арт-терапевтических техник: пение, танцы, художественно-прикладное творчество, чтение книг, рассматривание картинок. Многим детям трудно объяснить свои чувства словами, но эти техники могут позволить детям объяснить своё состояние. Они могут показать физический объект, картину, песню или сказку, которые объясняют их чувства, не испытывая необходимости выражать свои эмоции с помощью речи.

Таким образом, сочетая различные техники арт-терапии и метода наблюдения, психолог имеет возможность помочь ребенку безопасно выразить свои чувства и справиться с внутренней тревогой, повышая тем самым его эмоциональное здоровье.

#### Литература:

1. Бик Эстер Заметки о наблюдении за младенцами как части психоаналитического обучения / Э. Бик/ Журнал практической психологии и психоанализа, № 2, 2005–127с.
2. Камю /Camus/ 1960, с. 272
3. Маганья Джин Притихшие дети. Общение без слов с детьми, упорно отстраняющимися от жизни /Джин Маганья/ перевод Казаковой А., Серебренниковой Н.— М., 2018–418с.
4. Нойманн Э. Ребенок /Нойманн Э./Castalia — М., 2015
5. Шмидт-Лев-Беер Кэтрин Невербальное сообщение негативных аффектов /Шмидт-Лев-Беер/ перевод З. Баблюяна под редакцией И. Романова, сайт: braonline.ru/content/files/upload/133/kity.docx.



## Особенности мотивационной сферы у студентов с психосоматическими нарушениями

Секретарева Анастасия Юрьевна, студент магистратуры  
Воронежский государственный университет

Мотивационная сфера студентов имеет предпосылки формирования либо при помощи внешних, либо при помощи внутренних факторов. В ходе внутренне мотивированной деятельности студенты вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Такая деятельность является самоцелью, а не средством для достижения некоей другой цели. Внешняя мотивация определяется факторами, которые находятся вне человека, вне его желаний, установок, интересов. Ее создают другие люди, условия, ситуации. Также внешняя мотивация связана как с боязнью наказания, так и с ожиданием вознаграждения. К внутренней мотивации можно отнести: значимость обучения, профессиональные мотивы, которые отражают значение учебной деятельности по овладению будущей профессией, познавательные, связанные с потребностью в новых знаниях [1].

Внешние и внутренние источники по-разному влияют на мотивацию достижения, что обусловлено свойственными человеку потребностями в самодетерминации и контроле. Внешние источники могут быть действенными только в случае их интериоризации субъектом. Отчетливо влияющими на мотивацию достижения являются именно внутренние источники, такие как ощущение собственного выбора, удовлетворенность от процесса выполнения деятельности, интерес и т.д. [2].

В научной литературе существует множество данных, подтверждающих позицию о том, что у психически здорового человека тенденция к саморазвитию является обязательной составляющей его мотивационной сферы.

Мотивационная сфера же при психических расстройствах претерпевает существенные изменения. Специфика мотивации достижения при том или ином психическом расстройстве отражает специфику ведущего радикала заболевания. Приводя пример, при невротических и психосоматических расстройствах таким ведущим радикалом является тревожность [3].

В литературе имеется описание следующих закономерностей, фиксирующих взаимосвязь повышенной тревожности с уровнем и спецификой мотивационной стороны достиженческой деятельности:

1) высокотреховные индивиды эмоционально острее, чем низкотреховные, реагируют на сообщения о неудаче;

2) высокотреховные люди хуже, чем низкотреховные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи;

3) боязнь неудачи — характерная черта высокотреховных людей, эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха;

4) мотивация достижения успехов преобладает у низкотреховных людей, обычно она перевешивает опасение возможной неудачи;

5) для высокотреховных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче;

6) низкотреховных людей больше стимулирует сообщение о неудаче;

7) личностная тревожность предрасполагает индивида к восприятию и оценке многих, объективно безопасных ситуаций как таких, которые «несут в себе угрозу».

Отсюда можно сделать вывод, что при психических расстройствах характерны расстройства мотивационной сферы в целом и мотивации достижения — в частности.

С другой стороны, например, такая внешняя мотивация, как обладание дипломом является подтверждением «нормальности» его обладателя и поддержки его социального статуса. Для студентов с нарушенной структурой образования мотивационной сферы, а именно при психосоматических заболеваниях (в обход здоровых предпосылок к саморазвитию) такая внешняя мотивация может показаться привлекательной. Так, человек с выраженной тревожностью может избегать попадания в стрессовые ситуации, и всеми возможными путями стараться получить диплом ради самого диплома.

На базе Воронежского государственного университета было проведено эмпирическое исследование.

Объектом исследования выступили студенты факультета философии и психологии 1 курса магистратуры очно-заочной формы обучения в возрасте от 22 до 25 лет. Общий объем выборки 55 человек.

Методы сбора эмпирических данных: психодиагностический метод, который выступил в виде стандартизированных самоотчетов: тест дифференциальной самооценки функционального состояния (САН) и Клинический опросник невротических состояний, «Мотивация обучения в вузе», Шкала академической мотивации.

В качестве методов обработки данных выступили качественный и количественный анализ. Количественный анализ эмпирических данных осуществлялся с помощью критерия Манна-Уитни.

После проведения эмпирических исследований и обобщения данных, можно сделать вывод, что и у студентов с предрасположенностью к психосоматическим заболеваниям и у условно здоровых студентов присутствуют как внешние, так и внутренние детерминанты формирования мотивационной сферы. У обеих групп выражена потребность в самоактуализации, данную потребность можно соотносить с потребностью в уважении и самоуважении, выделяемой А. Маслоу.

Однако, у студентов с предрасположенностью к психосоматическим нарушениям показатели внешней детерминанты формирования мотивационной сферы выше, чем у условно здоровых студентов, т.е. можно предположить, что эти студенты предрасположены к учебе по одной или нескольким причинам, таких как: ощущение стыда и чувства долга перед собой, либо другими значимыми людьми, следование требованиям, дикту-

емым социумом или учеба для избегания всевозможных проблем и др. Т. е. студентам данной группы свойственно более индифферентное отношение к учебной деятельности. Условно

здоровые студенты, напротив, характеризуются стремлением понять изучаемый предмет, узнавать для себя что-то новое, стать компетентными специалистами.

#### Литература:

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности / В. Г. Асеев. — Москва: Мысль, 1976. — 160 с.
2. Топалова О. Б. Мотивация достижения и ее нарушения при различных формах патологии / О. Б. Топалова // Бюллетень науки и практики. — 2016. — № 7. — С. 344.
3. Топалова О. Б. Мотивация достижения в норме и при психической патологии: автореф. дисс. ... доктора психол. наук / Топалова О. Б. — Харьков, 2016. — 404 с.

## Спортивная психология. Психологические методики в системе подготовки спортсменов к соревнованиям

Юрина Юлия Валентиновна, студент;

Научный руководитель: Калинкина Елена Владимировна, старший преподаватель

Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики (г. Самара)

*В данной статье рассматриваются основные методики подготовки спортсмена перед соревнованиями. Раскрыта актуальность изучения и применения психологии. Рассматриваются ключевые моменты в области эмоциональной подготовки спортсмена.*

**Ключевые слова:** спортсмен, психология, подготовка, методики, тренер.

На сегодняшний день можно сказать, что успешное соревнование зависит от множества факторов, в том числе и от психологической составляющей спортсмена. Современная подготовка является многогранной и разноплановой задачей. Важно, чтобы на всех этапах соревнования человек оставался на хорошем физическом и эмоциональном уровне.

История изучения психологической составляющей спортсмена началась еще с 1956 года. Цель освоения науки предполагалась как коррекция индивидуальных качеств, особенных свойств характера или, другими словами, состояний личности, которые мешают при становлении профессиональной карьеры. Время идет и на данный момент особое внимание уделяется таким критериям как: оценка психологического состояния и разработка методов, способных поддерживать его на всех этапах подготовки и соревнования.

Спортивная психология оперирует и включает в себя ряд обязательных целей, а конкретно:

- Психологическое изучение каждого спортсмена по отдельности
- Составление методов подготовки соревнования, на основе полученной информации
- Умение объяснить в нужный момент те психологические установки, которые понадобятся спортсмену в дальнейшем
- Устранение волнения в начале соревнования и в процессе его проведения
- Возможность оказать психологическую помощь в тот момент, когда это действительно необходимо

Важнейшее значение в формировании правильного эмоционального фона и поведения несомненно имеет тренер. Главная

цель и задача, которая стоит перед тренером — это не только победа в каком-то конкурсе или соревновании. Стоит понимать, что сюда включено также всестороннее развитие человека, как в культурном, так и в физическом плане [1].

Для реализации всех составляющих способностей человека ему в первую очередь необходимо понимать свою психологическую особенность и быть готовым ко всем трудностям на пути к поставленным целям и мечтам.

Все умения, старания, результат многочисленных тренировок может быть попросту растеряны перед стартовой чертой на соревнованиях. Следовательно, психологическая подготовка играет важную роль в жизни спортсмена.

В последнее время наиболее частые стрессовые факторы, которые сказываются на конечном результате, можно разделить на две основные группы:

- Соревновательные
- Предсоревновательные

Рассматривая первую группу, можно выделить основные виды, а конкретно:

- Неудачный старт
- Неправильное или, другими словами, необъективное судейство
- Чрезмерное волнение перед стартом
- Переоценка способностей соперника
- Незнание соперника перед началом соревнования

Если говорить про вторую группу стрессовых факторов, которые могут произойти перед соревнованием, то это могут быть:

- Предыдущие неудачи

- Завышенные требования тренера
- Заикливание на выполнение поставленной цели
- Самовнушение на проигрыш перед соперником

Следовательно, выполняя ту или иную деятельность, спортсмен сможет лучше с ней справиться, имея какую-то хотя бы минимальную психологическую подготовку. Именно она способствует проявлению всех способностей и качеств человека на

том или ином этапе становления карьеры и достижения новых целей [2]. Наличие данных умений способствует рефлекторному их проявлению в моменты, когда это важно и крайне необходимо. Прохождение актуального спортивного отрезка времени в последствии становится профессиональным состоянием. Исходя из вышесказанных слов важно знать функциональную структуру этих промежутков времени, которая приведена на рис. 1.



Рис. 1. Функциональная структура актуальных отрезков спортивной деятельности

Умение тренера заключается в первую очередь в грамотном введении, а точнее установке человека в содержании конкретного отрезка и психологической подготовки прохождения приведенного этапа.

Данный этап важен тем, что у спортсмена формируется правильное восприятие процесса и целостный образ спортивного действия [3].

Перед началом старта человек должен четко понимать конкретную установку на конечный результат и как справиться с вытекающими трудностями в процессе прохождения того или иного пути. Стоит отметить тот факт, что как спортсмен, так и тренер обязаны знать при помощи каких методик можно достичь психологической готовности на соревновании.

Актуальные методы подготовки спортсменов разделяют на три большие группы, каждая из которых имеет важное значение для формирования правильного восприятия, а именно:

- Общая психологическая подготовка
- Специальная психологическая подготовка
- Психологическая подготовка от негативных мыслей во время соревновательного процесса

Методы, которые относятся к первой группе, можно считать базовыми, так как именно их каждый спортсмен должен и обязан знать. Знания, относящиеся к общей психологической подготовке направлены на преодоление тех трудностей, которые встречаются довольно часто за время спортивной карьеры [4]. Проще говоря, человек адаптируется к нагрузкам тренировочной деятельности за счет ежедневного специального инструктажа.

Говоря про вторую группу, то специальная психологическая подготовка относится к конкретным ситуациям, которые могут возникнуть перед соревнованием. Следовательно, основной задачей таких методов является создание оптимального эмоционального состояния к выступлению в конкретном мероприятии.

Также стоит отметить, что при подготовке общего психологического состояния применяются такие методы как:

- Различные физические упражнения
- Специальные техники на формирование благоприятного эмоционального фона

В то же время для обеспечения специальной подготовки используется ряд средств:

— Конкретные психологические упражнения, относящиеся только к этой группе

— Определенное влияние и воздействие

Психологическая подготовка важна на всех этапах соревнования и тренировочного процесса, так как именно она формирует и воспитывает тот стержень и характер, который должен быть у каждого человека, занимающегося данной профессиональной деятельностью [5].

Говоря о психологической подготовке важно указать ряд методик, которые являются весьма актуальными и распространенными:

— Мобилизующие

Данная группа методик направлена на увеличение психологического напряжения.

— Корректирующие

Упражнения, включающиеся в группу данных методик в основном направлены на преодоление негативных мыслей касательно исхода соревновательного процесса.

— Релаксирующие

В основном, данная методика направлена на снижение напряженности до соревнования и после.

— Психолого-педагогические

Данные методы формируют морально — нравственные убеждения у спортсмена.

— Психологические

Упражнения, относящиеся к данной группе методик, направлены на формирование интеллектуальных установок.

— Физиологические

Методы, относящиеся к этой группе, способствуют правильному физическому поведению во время соревнования и тренировочного процесса.

Подводя итог, важно сказать, что психологическая подготовка развивает равноценно все качества, имеющиеся у спортсмена [6]. Как уже было сказано ранее, мастерство тренера должно быть на высшем уровне, так как именно он подбирает совокупность методов и средств с учетом всех нюансов, присутствующих у конкретного человека. Комплексное использование всех правил способствует правильному формированию мышления у спортсмена для достижения поставленных целей и эффективной спортивной деятельности. Психологическая подготовка становится более актуальной в последние дни, так как без нее добиться каких-то высоких результатов в профессиональном спорте становится практически невозможно.

#### Литература:

1. Ахмадеев, Д. Н. Психологическая подготовка учащихся к соревнованиям / Д. Н. Ахмадеев. М.: Новая наука: стратегии и векторы развития. — 2016.
2. Григорьева, И. В. Формирование психологической подготовки спортсменов к соревнованиям / И. В. Григорьева, Е. Г. Волкова, Е. Ю. Кузнецов. М.: Воронеж. науч.-техн. вестн. — 2015.
3. Киселев Ю. А. Победы: Размышление и советы психолога спорта / Ю. А. Киселев М: Спортакадемия. — 2002.
4. Бабушкин Г. Д. Психология физического воспитания. М.: СибГАФК. — 1998.
5. Ашихмина А. А. Техники саморегуляции субъекта спортивной деятельности как фактор его психологической безопасности / А. А. Ашихмина. М.: Наука, образование и культура. — 2016.
6. Общая психологическая подготовка спортсмена к соревнованиям | Psylist.net [Электронный ресурс]. — Режим доступа: \ www/ URL: <https://psylist.net/sport/fivo074.htm/> — Загл. с экрана.

## ПЕДАГОГИКА

### Communication competence as a key component of the teacher's professional look

Alimova Guli Orifovna, student master's degree  
Samarkand State Institute of Foreign Languages (Uzbekistan)

*The article describes the concept of communication competence as a key component of the professional look of the modern teacher. The content of the teacher's professional activity makes a number of specific requirements for his speech, forcing him to develop certain speech qualities as professionally significant, necessary and obligatory.*

**Keywords:** competence, professional communication, speech action, expressiveness, behavioral skills, non-verbal communication.

Communicative competence is an evolving and largely perceptible experience of communication among people, which is produced and renovated in direct human interaction; this is a certain stage of development of personal and professional experience of interaction with others, which the individual needs to function successfully in a professional environment and society [3]. The communicative competence implies a set of personality characteristics that embraces communication skills and abilities, the ability of self-control, empathy, knowledge of psychological characteristics of personality and mental state, which is manifested in the society. To make the contact efficient, it is necessary to have knowledge and understanding of individual characteristics of students, as well as one's own characteristics, knowledge of methods of constructing optimal strategies of pedagogical influence. Communicative competence of a teacher ensures contacts, cooperation, joint activities, cooperation and the system of relations. The development of communication culture and the formation of relevant rules are of great value. The extent of the formation of the communicative competence affects the productivity of communication, effectiveness of professional achievements, the process of self-realization, life self-determination, and socialization in general.

Figurative, literate, lexical, logical, lively speech of the teacher in communication with learners allows to tackle a number of teaching and educational problems. Teacher's speech culture comprises all the components of speech activity and their constituents. Determined standards exist for all components of speech culture and they are manifested as norms of communication: cognitive (perception of others and comprehension), affective (attitude towards others), behavioral (selection of behavior in a specific condition). The most significant norms of communication are ethical and communicative. Communication and ethics standards are specific principles that facilitate to accomplish optimal communication, create a favorable emotional climate and reveal the personality of each interlocutor [1]. They select a mode of communication and function at all stages of speech activity. The specificity of pedagogical performance consists

of constant active contact with others. The pedagogue's job is targeted to shape the personality of students, developing certain canons of behavior and intellectual upgrowth. It is obligatory for pedagogues to possess not only psychological and specialized knowledge but also an acquired habit of professional communication. The principal instrument of pedagogical influence on students is considered to be the teacher's speech. Thereby, special concern should be devoted to form pedagogical speech, its normative nature, to shape an accessible speech not only for perception, but for imitation.

The teacher's voice is one of the constituents of speech quality. Voice is the influential element of speech technique. A number of requirements are imposed on the voice:

- The voice should not cause unpleasant sense, yet be euphonious.
- The educator should manage to switch the characteristics of his voice taking into account the communication situation.
- It is indispensable to control the tone of the voice at the time of communication, to afford an opportunity to be heard.
- By dint of the voice, the teacher should be able to inspire students with particular requirements and compel their accomplishment.

On the assumption of above mentioned demands, the following inference can be drawn: the voice should possess such qualities as euphony, flexibility, durability and persistence.

The paramount element of the speech culture of the pedagogue is intonation. Intonation is the use of changing (rising and falling) vocal pitch to convey grammatical information or personal attitude. Intonation is particularly important in expressing question in spoken English. For example, in the sentence «When does the meeting start?» the word «start» — including the question mark — rises up or comes up in your voice when you utter the word. Intonation affects the feelings of students, compelling them to focus on certain details. Another essential element of speech technique is diction. Diction is:

- 1) a style of speaking as dependent upon choice of words;
- 2) the accent, inflection, intonation and speech-sound quality manifested by an individual speaker, usually judged in terms of prevailing standards of acceptability enunciation [3].

Proper diction is concerned with choice of words used in conveying a thought, how forms groups of proper words or use the proper style in each situation.

It is important to comply pauses in the course of speech interaction with students. A pause is a form of oral punctuation that can help your audience reflect on what you just said. In a way, sudden silence (especially if you have been using a quickened rate of speech) has the same effect as a sudden loud noise. It alerts your audience and makes them attentive to what you say next.

Another vital component of speech is orthoepy — the correct literary pronunciation. The difficulty of mastering the correct literary pronunciation is that pronunciation does not always coincide with the spelling. Expressiveness is another element of the teacher's professional speech. Expressive speech is filled with emotional and intellectual content, which is conditioned with the specifics of oral speech, in which intonation, gestures and facial expressions are of particular importance.

The pedagogical expediency of the teacher's speech at different stages of the lesson is individual: for instance, at the point of studying new material, the teacher's speech should activate the mental ability of learners, encourage them to independent, cognitive activity, and not only transfer and broadcast knowledge. At this stage, the teacher's speech should comply with the following requirements: be logical, comprehensible, expressive, convincing, exciting, influencing on not only mental, but also the sensory side of learners [3].

Communication is not only verbal, but also non-verbal: educators should assure that the signals they are imposing through their body language are positive, confident and engaging. For instance, producing eye contact with learners during intercommunication reveals that the teacher is being supportive and attentive. Establishing eye contact is also important while presenting to the whole audience — it motivates every auditor to pay attention, as well as making them feel involved in the process of tuition. In the process of teaching, the pedagogue should apply gestures to emphasize his words. This enhances the interactivity of the lesson, creates visually interesting and memorable atmosphere. Keeping arms open, application of smile, nod, thumbs up encourages students to participate in the educational process. Moving around the study room assist to remove the barrier between the educator and the scholars, providing them less opportunity to zone out or get distracted. Body language is also crucial while dealing with negative behavior. To evade being confrontational, the educator ensures that he does not stand directly above or opposite of a learner, points or invades their personal space.

#### References:

1. Brown, H.D. *Teaching by principles: An interactive learning and teaching.* — New York: Longman Inc., 2007.
2. Rubin, R.B., Feezel, J.D. *Teacher communication competence: Essential skills and assessment procedures.* — Central States Speech Journal, 1985.
3. Vasilik, M. A. *Osnovy teorii kommunikatsii.* — Moscow, 2003.
4. Zlatic`, L., Bjekic`, D. *Communication competence vs. Personality traits.* — Trieste, 2012.

However, the features of the pedagogue's inner world, his culture, spiritual wealth and his conviction in the correctness of his words, are probably of the prominent importance for the art of speech. S. L. Soloveichik wrote: «Nowadays there is a lot of talk about the technical skill of a teacher, about the fact that his voice should be worked out and intonation should be verified. But even more important is the moral character, manner of communication and behavior of the teacher».

All constituent elements of communicative competence are interconnected. The high level of communicative competence of the pedagogue assumes the complete development of all its components, and virtuosity in the application of all communication techniques. In pedagogical communication, it is vital to prevent and resolve conflicts. Communicative competence is the core of the teacher's professionalism, whereas interaction with the students is the essence of pedagogical activity. To manage the process of pedagogical interaction it is important to be familiar with the leading motives that determine the direction of activity of a particular student.

The lack of communicative competence of a teacher is an acute problem of the formation of communicative skills and speech culture of students. Any pedagogical action implies the contact and the leading role of the teacher in the process of communication. For constructive contacts it is not only necessary to know the individual characteristics of students and one's own characteristic, but also to master methods of constructing optimal strategies of pedagogical impact [2]. This is possible if a teacher is focused on the formation of students' and his/her own communicative qualities, and the ability to adequately evaluate interpersonal relationships.

Increasing and upgrading the communicative competence of teachers is one of the crucial professional tasks. Development of communicative competence requires a dual process: on the one hand, the acquisition of some new knowledge and skills; on the other hand, correction, and substitution of already existing forms. The subject-object approach to the development of communicative competence facilitates the cultivation of behavioral skills in communication. The degree of acquiring the bases of reflection, self-analysis, and self-assessment of one's own activity depends on the active position, and is built as a critical attitude to one's work [4]. The level of development of the communicative competence affects the result of professional work of the teacher.

Within the competence-based approach, the evaluation activity of a pedagogue can be regarded as new professional challenge, the mastery of which happens at all stages of professional-pedagogical activity and requires professional development throughout a career path.

## Обзор методик и приемов диагностики пространственного мышления младших школьников

Батова Анна Александровна, студент магистратуры

Научный руководитель: Стойлова Любовь Петровна, кандидат педагогических наук, профессор  
Московский городской педагогический университет

*В статье характеризуются методики, тесты, задания и пробы, позволяющие оценить уровень развития различных структурных компонентов пространственного мышления младших школьников. Для исследования пространственного мышления диагностируются такие структурные компоненты как: пространственное восприятие — отражение характеристик окружающего мира; пространственные представления (ориентировка в схеме тела собственной и другого человека; ориентировка в трехмерном пространстве, где точкой отсчета выступает свое тело и заданный внешний объект; ориентировка на плоскости, в т.ч. по схеме с использованием знаков и символов; понимание лексико-грамматических пространственных конструкций и их использование в собственной речи); пространственное воображение — способность перестраивать исходные визуальные образы и воссоздавать образы в трехмерном пространстве; умственное вращение — способность мысленно вращать трехмерный предмет, совершать с ним различные действия и преобразования наглядно-образное мышление, как осуществление мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение и др.) с визуальными образами; пространственная визуализация — способность строить зрительную репрезентацию объектов в двух- и трехмерном пространстве. Для оценки каждого из этих компонентов в психолого-педагогической практике применяются соответствующие диагностические инструменты. Делается вывод о том, что каждый исследователь самостоятельно подбирает комплекс диагностических методик для оценки пространственного мышления младших школьников, исходя из поставленных исследовательских задач.*

**Ключевые слова:** пространственное мышление, младшие школьники, диагностика.

## Review of the diagnosis of spatial thinking of primary school students

Batova Anna Aleksandrovna, student master's degree

Scientific adviser: Stoylova Lyubov Petrovna, candidate of pedagogical sciences, professor  
Moscow City Pedagogical University

*The article describes methods, tests, assignments and trials that allow assessing the level of development of various structural components of spatial thinking of primary schoolchildren. For the study of spatial thinking, such structural components are diagnosed as: spatial perception — a reflection of the characteristics of the surrounding world; spatial representations (orientation in the scheme of the body of one's own and another person; orientation in three-dimensional space, where the reference point is one's own body and a given external object; orientation on a plane, including according to a scheme using signs and symbols; understanding of lexical and grammatical spatial constructions and their use in their own speech); spatial imagination — the ability to rearrange the original visual images and recreate images in three-dimensional space; mental rotation — the ability to mentally rotate a three-dimensional object, perform various actions and transformations with it visual-figurative thinking, as the implementation of mental operations (analysis, synthesis, comparison, etc.) with visual images; spatial visualization — the ability to build a visual representation of objects in two- and three-dimensional space. To assess each of these components in psychological and pedagogical practice, appropriate diagnostic tools are used. It is concluded that each researcher independently selects a set of diagnostic methods for assessing the spatial thinking of primary schoolchildren, based on the set research tasks.*

**Key words:** spatial thinking, primary school students, diagnostics.

Обучение в начальной школе предполагает не только овладение детьми знаниями и навыками, но и их всестороннее развитие. Психика ребенка устроена таким образом, что все процессы и функции в ней взаимосвязаны и развиваются системно. Улучшение пространственной ориентировки детей происходит одновременно с развитием мышления, речи, восприятия, памяти, т.е. это единый слитный процесс формирования познавательной сферы ребенка. Поэтому развитие пространственного мышления младших школьников не является самостоятельной целью педагогической практики, а включена в общую задачу умственного развития младшего школьника. В то же время в отдельных случаях возникает необходимость

целенаправленной диагностики пространственного мышления учеников, которую осуществляют педагог-психолог и учитель начальных классов. Если у школьника наблюдаются трудности в понимании математических задач, овладении навыками письма и чтения, то причина этого может быть связана с недостаточным уровнем развития пространственного мышления, несформированностью пространственных представлений. В этом случае, для оказания неуспевающему школьнику психолого-педагогической помощи, необходимо диагностировать уровень развития его пространственного мышления. Также необходимость оценки уровня развития пространственного мышления младших школьников возникает при констру-

ировании наиболее эффективных развивающих программ и отборе оптимальных педагогических инструментов.

Пространственное мышление в психолого-педагогической литературе рассматривается и как процесс, и как результат. В процессе пространственного мышления осуществляется 1) оперирование пространственными знаниями, визуальными образами и знаками (символами), в которых отражены пространственные отношения, 2) моделирование объектов по законам пространственной логики, применение которой позволяет сделать правильные умозаключения. Результатом пространственного мышления выступают визуальные образы, трехмерные и двухмерные модели, схемы, рисунки, пространственные знания [10].

При диагностике пространственного мышления школьников качественной и количественной оценке обычно подвергаются следующие элементы:

- пространственное восприятие — отражение характеристик окружающего мира;
- пространственные представления, которые формируются в процессе воссоздания образа со всеми связанными с ним свойствами;
- пространственное воображение, как способность перестраивать исходные визуальные образы; воссоздавать образы в трехмерном пространстве;
- наглядно-образное мышление, как осуществление мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение и др.) с визуальными образами.

Пространственное восприятие оценивается в пробах на узнавание пространственных объектов (по слову и по картинке), копирование пространственных отношений объектов, повторение рядов фигур по образцу, повторение движений по показу и др. Например, методика «Черные и белые квадраты» (М. Саарел) предлагает ребенку повторить узор, заполняя плоскими черными квадратами панель с девятью белыми клетками, благодаря чему диагностируется пространственное восприятие [7]. Тест зрительной ретенции Бентона в модификации Т. Г. Горячевой и О. Н. Макаровой применяется для диагностики у школьников зрительно-пространственного восприятия [3].

Пространственные представления оцениваются по ориентировке младшего школьника в:

- схеме собственного тела и схеме тела человека, стоящего напротив;
  - трехмерном пространстве с точкой отсчета — собственное тело и ориентацией относительно другого объекта;
  - двухмерном пространстве (на плоскости);
  - «схематическом» пространстве;
- а также по пониманию и использованию школьником в собственной речи слов и фраз, отражающих пространственные отношения объектов (например, «в», «над», «впереди», «близко», «справа», «около», «последующий», «по диагонали», «справа от треугольника», «Саша выше Вани») [1].

Для изучения пространственных представлений младших школьников используются проба Хэда; фигуры для копирования Тейлора и Рея-Остерица; пробы «Рисунок стола» и «Рисунок дома»; графические диктанты (Д. Б. Эльконин); проба Пиаже «Определение наклона воды»; задания на ориентировку

в пространстве по схеме, на построение маршрута и др. [3]. В научной литературе приводятся данные стандартизации некоторых из этих проб. Например, для методик «Рисунок стола» и «Комплексная фигура Тейлора», диагностирующих зрительно-пространственные функции, в отечественной психологии разработаны количественные возрастные нормативы выполнения детьми и подростками в возрасте от 4 до 17 лет [8]; [9].

На уроках математики пространственные представления младших школьников также оцениваются по знаниям названий геометрических объектов и отношений, по пониманию условий математической задачи, по умению составить наглядную схему к математической задаче [4].

Пространственное воображение как способность школьников перестраивать исходные визуальные образы выявляется, например, в заданиях на:

- создание композиции из заданных геометрических фигур в трехмерном пространстве;
- дорисовывание изображений на карточках таким образом, чтобы они не повторялись. Школьнику предлагаются квадратные листочки белого цвета (12 шт.), на левой стороне которых нарисован одинаковый неопределенный контур и дается инструкция: «Дорисуйте картинку так, чтобы все они оказались разными и каждая картинка стала законченным понятным образом»;
- соотнесения грани куба, на которой располагается рисунок, с развёрткой (инструкция детям: «Покажи на развёртке, где размещены рисунки». Для младших школьников, которые не знакомы с термином «развёртка», инструкция упрощается);
- построение наиболее короткого маршрута из точки А и точку В по разлинованному квадратному полю («шахматной доске») с соблюдением заданных условий прохода этого поля;
- решение головоломок с палочками [2].

Пространственное воображение школьников также изучается с помощью заданий на умственное вращение (т.е. способность осуществлять умственное вращение визуальных образов). Для младших школьников тест на умственное вращение С. Ванденберга и А. Р. Кузе был адаптирован Е. С. Троцкой. В этом тесте ребенку нужно выбрать развёртку из предложенных вариантов, соответствующей заданной объемной фигуре [6].

Традиционно для диагностики пространственного мышления детей младшего школьного возраста применяются методики на оценку наглядно-образного мышления, такие как «Кубики Кооса» и прогрессивные матрицы Равена. В методике «Кубики Кооса» школьники должны сложить из разноцветных кубиков узор, представленный им на карточках. В матрицах Равена школьникам необходимо подобрать из предложенных 6-ти вариантов одно правильное изображение, чтобы заполнить пустой квадрат в заданной матрице (рисунок). Похожим на матрицы Равена является задание «Найди подходящую заплатку».

Е. С. Троцкая предприняла попытку сконструировать методику комплексной диагностики пространственного мышления младших школьников, включив туда задания на оценку 4-х способностей:



1) пространственного восприятия (восприятие положения предмета в пространстве, его размера, формы, протяженности, движения и пр.);

2) пространственной визуализации (способность строить зрительную репрезентацию объектов в двух- и трехмерном пространстве);

3) ориентации в пространстве (способность оценивать свое местоположение в пространстве относительно окружающих предметов);

4) умственного вращения (способность мысленно вращать трехмерный предмет, совершать с ним различные действия и преобразования).

Методика включает три серии по 8 заданий (всего — 24 задания). Серии соответствуют низкому, среднему и высокому уровню развития 4-х компонентов пространственного мыш-

ления младших школьников, который определяется независимо уровня обученности ребенка, его успеваемости по математике. Выполнение каждого задания оценивается в 1 балл. По сумме баллов делается вывод об уровне развития пространственного мышления младшего школьника [7].

В целом можно констатировать, что существует достаточно большое количество проб, заданий и методик, позволяющих оценить различные стороны (компоненты) пространственного мышления. Некоторые из этих диагностических инструментов предполагают только качественный анализ, а другие — количественную оценку и даже имеют нормативы выполнения детьми и подростками различных возрастов. Каждый исследователь самостоятельно подбирает комплекс диагностических методик для оценки пространственного мышления младших школьников, исходя из поставленных исследовательских задач.

#### Литература:

1. Бурачевская О. В. Диагностика сформированности пространственных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями речи // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. — Чебоксары: Интерактив-Плюс, 2016. — С. 272–275.
2. Гайштут А. Г. Увлекательная математика. 1–4 классы. — М.: Инфолайн, 1995. — 70 с.
3. Горячева Т. Г., Макарова О. Н. Характеристика возрастной динамики пространственных представлений у детей 6–9 лет // Психологическая наука и образование. — 2013. № 2. — С. 76–86.
4. Селикова А. Ю. Особенности развития пространственно-временных представлений у детей младшего школьного возраста с разными латеральными профилями // Психологическая наука и образование. — 2013. № 1. — С. 107–114.
5. Троцкая Е. С. Конструирование методики диагностики пространственного мышления младших школьников // Психология и педагогика образования будущего: Материалы международной конференции студентов, магистрантов и аспирантов / Под. ред. Л. В. Байбородовой, Н. В. Нижегородцевой. — Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2017. — С. 200–204.
6. Троцкая Е. С. Методы диагностики пространственного мышления младших школьников // Известия института педагогики и психологии образования. — 2017. — № 1. — С. 86–91.
7. Троцкая Е. С. Особенности развития пространственного мышления младших школьников // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции / Редактор-составитель А. И. Савенков. — М.: Перо, 2017. — С. 172–176.
8. Хохлов Н. А., Сердюк Е. А. Количественные оценки выполнения методики «Комплексная фигура Тейлора» детьми 4–17 лет // Национальный психологический журнал. — 2019. — № 1(33). — С. 88–108.
9. Хохлов Н. А., Фёдорова Е. Д., Жалнина А. Д., Маслова К. Е. Диагностическое значение пробы «Рисунок стола» при проведении нейропсихологического обследования детей 4–17 лет // Клиническая и специальная психология. — 2021. — Том 10. — № 2. — С. 253–270.
10. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. — М.: Педагогика, 1980. — 240 с.

## Музыкально-ритмические занятия в системе воспитательских часов с детьми с ОВЗ

Баштырева Светлана Викторовна, воспитатель

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

Сложности формирования эмоционально-личностных и социально-адаптивных процессов, затрудняющих социализацию детей с ОВЗ, определяют необходимость оказания им своевременной психолого-педагогической помощи с использованием эффективных арттехнологий. Современная специальная педагогика и психология в значительной степени ориен-

тированы на использование в коррекционной работе искусства как важного средства в воспитании гармоничной личности ребенка с проблемами его культурного развития.

Комплексные музыкально-ритмические занятия способствуют формированию положительных качеств личности, влияют на умственную деятельность, на формирование произ-

вольного внимания, развития памяти, ведь каждое задание необходимо понять, осознать и правильно выполнить.

Коррекция нарушений осуществляется путем участия воспитанников в различных видах музыкальной деятельности: слушания, пения, музыкально-ритмических движений.

Слушание музыки является ведущим видом и лежит в основе всех других. Воспитанники учатся слушать и понимать музыку, чувствовать характер, настроение музыкального произведения, выражать свое отношение к ней посредством образительного, танцевального, песенного творчества. Согласно последним исследованиям, классическая музыка благотворно влияет на физические процессы организма, способствует развитию памяти, внимания, воображения, развивает духовные и душевные качества личности.

Важным направлением в коррекционной работе детей с ОВЗ является пение, в процессе обучения которому, формируется как вокальная, исполнительская культура, так и коррекция отклонений в развитии ребенка с проблемами. Пение способствует развитию психических процессов: внимания, памяти, мышления, воображения.

Пение развивает коммуникативные способности, оказывает положительное воздействие на психофизическое состояние воспитанника, освобождая его от внутреннего напряжения. Через пение у детей закрепляется интерес к музыке, развиваются музыкальные способности.

Музыкальные игры, песни-инсценировки, импровизация движений на музыкальные темы и музыкально-ритмические упражнения. В этот раздел входят разнообразные упражнения, включающие движения подражательного характера, либо раскрывающие содержание музыкальной пьесы или песни. Подобные упражнения повышают творческую активность и фантазию, способствует развитию выразительности их движений, побуждают включаться в коллективную деятельность, помогают проявить себя как личность и доставляют огромную радость.

Все виды музыкальной деятельности использую в своей работе на внеклассных занятиях, классных и общешкольных мероприятиях. На внеклассных занятиях воспитанники слушают классическую музыку: «Гений XX века» (о творчестве Д. Шостаковича), «Времена года» (знакомятся с творчеством П. И. Чайковского), «Мы и музыка», «Здоровье и музыка». Очень интересно и познавательно прошло занятие по русскому народному творчеству: «Народное творчество-народная мудрость», где воспитанники познакомились с пословицами, поговорками, за-

гадками и народными песнями, играли на народных инструментах.

В конце каждого занятия провожу релаксационные упражнения, способствующие снятию мышечного и эмоционального напряжения, для чего использую такую «музыку», как пение птиц, журчание ручья, шум моря и т.д. На каждом занятии провожу физкультминутки, пальчиковую гимнастику, что развивает речь, снимает усталость и способствует созданию радостной атмосферы.

Активное участие воспитанники принимают в проектах: «Дом, в котором я живу», «Держайте, мы талантливы», «Время вперед», «Моя семья»; военном проекте: «Блокада Ленинграда», «Сталинградская битва», «Битва под Москвой» и др. К защите каждого проекта воспитанники разучивают стихи, сценки, танцы, песни. Это способствует развитию как психических процессов, так и творчества, музыкальных способностей.

Музыкально-ритмические движения на празднике — один из элементов выражения эмоциональной настроенности, веселья, патриотических проявлений, лиричности, силы, здорового духа. Выступление на праздниках развивает у детей артистичность, умение держать себя на сцене, что требует значительной собранности и присутствия волевых качеств. Выступая перед публикой, воспитанник ощущает себя творческой социально значимой личностью. Так воспитанники принимают участие в праздниках: «День учителя», «8 Марта», «23 Февраля», «Последний звонок». Участвуют в православных праздниках, посвященных «Дню Святой Пасхи», «Масленицы». Особенно интересно проходит неделя сказок: «Про Федота-Стрельца», «Волшебное кольцо», «Снегурочка» и др. Детям нравится выступать на праздниках в соответствующих костюмах, а костюмы помогают ярче и выразительнее передать соответствующие образы.

Итак, положительная роль музыки на внеклассных занятиях и досуге заключается в том, что они позволяют каждому воспитаннику с ОВЗ, независимо от его способностей и дарований, раскрыть и проявить себя, научиться понимать и любить песни, музыку, принимать участие в концертной деятельности, преодолевая при этом определенные отклонения в физическом и психическом развитии. А вся проводимая работа воспитателем способствует созданию дружного, жизнерадостного и работоспособного детского коллектива, воспитанию толерантности и социализации детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников.

#### Литература:

1. Абрамян Д. Н. Общепсихологические основы художественного творчества. — М., 1995.
2. Андреев Л. Л. Место искусства в познании мира. — М., 1980.
3. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. — М., 1980.
4. Бажнакова И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта. — М.; 2010.
5. Каган М. С. Морфология искусства. — Л.; М., 1972.
6. Клизовский А. И. О красоте и искусстве // Основы миропонимания новой эпохи: В 3 т. — Рига, 1991. — Т. 2.
7. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. #., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. — М., 2001.
8. Межуев В. М. Культура как проблема философии // Культура. Человек и картина мира. — М., 1987.
9. Теплое Б. М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: В2т.-М., 1985.-Т. 1.

## Проблема исследования коммуникативной компетентности воспитателя в психологической науке

Воронова Татьяна Михайловна, воспитатель;

Митрунина Ольга Сергеевна, воспитатель;

Фомина Дарья Алексеевна, воспитатель

МБДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 162» г. Воронеж

Профессионализм воспитателя, его профессиональная компетентность и составляющие его компетентности продолжают вызывать высокий научный и практический интерес как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке.

Приступая к проблемному полю исследования коммуникативной компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), обратимся к трактовке понятия «компетентность» по авторитетным энциклопедическим источникам. В общем виде компетентность раскрывается как необходимый и достаточный набор знаний, сведений, опыта в какой-либо сфере деятельности; как обладание, владение ими. [1]

Принимая во внимание то, что определение термина «компетентность» и компонентов ее составляющих напрямую обусловлено областью научного познания, в формате которого оно трактуется, представим существующие к настоящему времени в психологии, социологии, педагогике, менеджменте научные идеи к пониманию и объяснению сути изучаемого феномена.

Например, в педагогической науке компетентность рассматривается через совокупность определенных взаимосвязанных качеств, свойств личности (знаний, умений, навыков, приемов деятельности), задаваемых по отношению к конкретному кругу предметов и процессов и необходимых и достаточных для качественной продуктивной деятельности применительно к ним.

Известный отечественный педагог Г.М. Коджаспирова в авторском справочном издании «Педагогический словарь» (2000) объясняет компетентность учителя, как «...владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания...».

В.А. Сластенин понимает профессиональную компетентность современного педагога как единство его теоретической и практической готовности к определенному виду профессионально-педагогической деятельности. Теоретическая готовность характеризуется наличием совокупности способностей педагога мыслить и анализировать, а практическая готовность раскрывается во внешних (предметных) умениях, которыми ученый считает, в первую очередь, организаторские и коммуникативные умения.

Как глубокое знание сути своего дела и исполняемой работы, конкретных способов и средств достижения искомых путей, раскрывается компетентность в социологии. А.М. Но-

виков в рамках социологии предлагает иное рассмотрение феномена компетентности: «...компетентность подразумевает, помимо технологической подготовки, целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня каждому специалисту. Это в первую очередь, такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться. Это гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления, это умение вести диалог и коммуникабельность, способность к сотрудничеству и т.д. Над собственно профессиональной — технологической — подготовкой вырастает огромная внепрофессиональная надстройка требований к специалисту...». [2]

Мы разделяем позицию ученого и полагаем, что коммуникативная компетентность воспитателя должна включать надпрофессиональные составляющие, а именно: развитую антиципацию (умение прогнозировать, предвосхищать развитие, в том числе сложной коммуникативной ситуации), высшую степень саморегуляции, творческую (нетрадиционное, но продуктивное разрешение коммуникативных профессиональных проблем). Обобщая возможно отметить, что термин «компетентность» относится учеными к широкому кругу явлений, включающему собственно знания, умения, навыки, конкретный уровень развития разнообразных способностей, обеспечивающих специалисту решение профессиональной задачи. Как видно, понимание компетентности включает представление о ней как о сложном социокультурном явлении.

В психологии первые попытки научно описать феномен «компетентность» были осуществлены в связи с развитием науки управления и исследований субъективных факторов менеджмента, включая их коммуникативный аспект.

Изучение проблемы исследования коммуникативной компетентности воспитателя ДОУ опиралось на анализ различных точек зрения на определение компетентности:

- 1) понимание компетентности как науки управления;
- 2) включение в понимание сути компетентности степени образования, опыта деятельности, стажа работы в должности;
- 3) представление компетентности во взаимосвязи профессиональных знаний и умений их реализации на практике.

Ученый имел в виду, что компетентность, в том числе коммуникативная, не выступает только технологической составляющей в структуре профессионализма воспитателя, а включает большой профессиональный опыт, обеспечивается профессионально-личностными качествами и отношениями воспитателя.

В психологических исследованиях до недавнего времени термин «коммуникативная компетентность» прямо не употреблялся, но подразумевалось, что педагогу, воспитателю необходимы соответствующие специальные знания и умения, свойства, качества.

Мы разделяем точку зрения В. С. Третьяковой и А. А. Игнатенко на изучаемый в исследовании феномен, согласно которой «... коммуникативная компетентность является одним из базовых компонентов культуры современного человека, в качестве структурных элементов которой выступают: ценностное отношение к языку, потребность осознавать и понимать социальную и психологическую сторону коммуникативных событий, готовность организовывать свое речевое поведение в этих событиях в соответствии с нормами и закономерностями общественной жизни». [3]

Коммуникативная компетентность в самом общем смысле представляет собой систему внутренних ресурсов личности, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Считаем, что именно коммуникативный аспект профессиональной деятельности воспитателя и владение им дает ему возможность строить целостный воспитательно-образовательный процесс системно и технологично.

В логике исследования рассмотрим точки зрения и научные взгляды, позиции ученых-психологов на феномен «коммуникативная компетентность».

Н. Н. Обозов коммуникативную компетентность определял как ориентированность личности в различных ситуациях общения и как способность эффективного взаимодействия с окружающими на основе понимания себя и других при

постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды.

Сложность феномена «коммуникативная компетентность воспитателя», который существует «на границах» личности и деятельности, и, функционируя в личностной форме, проявляется в воспитательно-образовательной деятельности, исходными единицами анализа которого являются субъектные образования личности воспитателя, обусловила специфику подхода к определению изучаемого феномена и выявлению структуры, содержания и уровневых характеристик коммуникативной компетентности воспитателя.

На основе анализа профессиограммы педагога (Е. С. Романова, В. А. Сластенин и др.), изучения содержания и специфики основных видов деятельности (воспитание, обучение, развитие) и функций (образовательная, воспитательная, развивающая, нормативная, коммуникативная, информационная, координирующая, рефлексивная, психологическая диагностическая) воспитателя ДООУ (Л. И. Маленкова, А. В. Мудрик и др.), конкретизации понятий «компетентность» (Л. В. Абдалина, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя и др.), «коммуникативная компетентность» (В. Г. Зазыкин, Л. А. Петровская и др.) сформулировано авторское определение коммуникативной компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

На основании рассмотренных выше определений коммуникативную компетентность воспитателя мы рассматриваем как уровень владения знаниями и умениями организации эффективного взаимодействия с детьми, коллегами и опирающийся на гуманные ценности, потребность в общении и обеспечивающий качество образовательно-воспитательного процесса и самореализацию всех его участников.

#### Литература:

1. Абдалина Л. В. Развитие профессионализма педагога: от теории к практике: монография. М.: Изд-во РГСУ, 2008.
2. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
3. Третьякова В. С. Коммуникативная компетентность будущего педагога: понятие, сущность и структура // Вестник ЧГПУ. № 1. 2012.

## Актуальность проблемного обучения на уроках истории в условиях реализации ФГОС ООО 2021 года

Колесникова Анастасия Александровна, студент магистратуры  
Научный консультант: Алиева Зайнаб Кадиевна, кандидат исторических наук, доцент  
Московский городской педагогический университет

*В статье рассмотрены фундаментальные аспекты проблемного обучения применительно к учебному предмету «История». При рассмотрении образовательных компетенций обучающихся, акцентированно внимание на учебном курсе «История России». Проведены сравнительные параллели задач, которые ставит проблемное обучение, и задач, выдвигаемых современной образовательной системой на основе Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования третьего поколения и Концепции преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реали-*

зующих основные образовательные программы. Продемонстрирована актуальность проблемного обучения как одной из форм развивающего обучения в условиях системно-деятельностного подхода в современном образовании.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, учебный предмет «История», учебный курс «История России», ФГОС ООО 2021, образовательные задачи, УУД, задачи проблемного обучения, развивающее обучение, системно-деятельностный подход.

Современное общество ставит перед образованием, в числе которых основное общее, глобальные и приоритетные задачи. Воспитание развитой, свободной, и главное, образованной личности, способной функционировать в условиях стремительно меняющегося общества, является первостепенной необходимостью образовательной системы. В этих условиях на первый план выходят методики преподавания, способные удовлетворить заявленные образовательные потребности. Отличительной особенностью таких методик является творческий аспект, подразумевающий активизацию мышления обучающихся, посредством повышения объема самостоятельной работы по накоплению и усвоению знания. На первый план выходит группа способов обучения, объединенных понятием «развивающее обучение».

Одной из таких методик является проблемное обучение, целью которого является не только аккумуляция готовых результатов научного познания, но и самостоятельный процесс получения этих результатов. Основными компонентами такого процесса обучения являются развитие познавательной активности обучающегося и воспитание у него творческих способностей, нацеленных на овладение системой знаний, навыков и умений для формирования определенного мировоззрения [7].

Что касается ФГОС ООО 2021, то он формулирует обязательные требования к навыкам умениям и компетенциям, которые должны быть сформированы у обучающихся к окончанию 9 класса: личностные, метапредметные и предметные результаты. Делается акцент на саморазвитии и самосовершенствовании обучающегося, формировании самостоятельной позиции подростка, а также регулятивных, коммуникативных и познавательных учебных действий. Причем указанные действия должны обязательно быть практичными, что выражается в формировании опыта их применения для решения задач личностного, общекультурного и познавательного развития ребенка [2]. Каждый учебный предмет, заявленный для реализации ФГОСом, должен способствовать формированию этих образовательных результатов.

В этих условиях проблемное обучение обладает способностью реализовать образовательные задачи нового ФГОС ООО. Данная методика обеспечивает активизацию мотивации, способствует развитию мыслительной и самостоятельной деятельности. Главной парадигмой проблемного обучения является личностно-ориентированный подход. Она является крайней противоположностью репродуктивного подхода в преподавании истории, реализация которого ведет к безразличному отношению к обучению у половины учеников, а у трети вызывает отрицательную реакцию [1]. Коммуникативные навыки при этом выходят на первый план, а процесс социализации происходит в рамках усвоения и понимания знания. Деятельность учителя сосредотачивается на регулировании познавательной активности обучающегося, тем самым повышается роль уче-

ника в образовательном процессе. При этом, конечно, сохраняется передача предметных знаний от учителя к ученику, однако не меньшую роль при этом играет обратная связь, причем как внутренняя, так и внешняя.

Основными задачами проблемного обучения при изучении истории являются: 1) поиск закономерностей развития исторического знания; 2) поиск, усвоение способов решения возникающих проблемных ситуаций; 3) понимание принципов функционирования способов выполнения действий по решению проблемных ситуаций; 4) выявление и понимание свойств и функций предмета исследования; 5) осознанный анализ получаемого исторического знания. Каждая из задач предполагает высокую степень включенности обучающегося в процесс получения и усвоения знания, а также предполагает творческий характер каждого из этапов проблемного обучения [4, с. 10].

Для реализации названных задач проблемное обучение задействует целый спектр методических способов организации образовательного процесса. основополагающими среди них являются: монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский и проблемно-программированный методы. Каждый из этих методов реализует присущие лично ему образовательные результаты и формирует определенные компетенции. Но рассматривать их в образовательном процессе возможно только в качестве системы, они должны переплетаться и наслаиваться друг на друга таким образом, чтобы выстроилась структура проблемного обучения [5, с. 380]. Подобный подход предполагает большую роль учителя в организации и проведении урока построенного по принципу проблемного обучения. При этом совершенно необязательно, чтобы на уроке были задействованы все методы, главное, чтобы применение их не было хаотичным и бессистемным.

Возвращаясь непосредственно к учебному предмету «История», стоит отметить, что ФГОС ООО третьего поколения, закрепляет основные положения Концепции преподавания учебного курса «История России» при реализации основных общеобразовательных программ. Среди них наиболее важными являются: 1) подготовка обучающихся к анализу исторической информации, содержащейся в разных источниках; 2) рассмотрение событий, на основе принципа историзма, и выделение при этом взаимообусловленности и взаимосвязи этих событий; 3) формирование умений применять исторические знания в современном полиэтничном, поликультурном и многоконфессиональном обществе [6]. В этих условиях просматривается взаимосвязь задач проблемного обучения с требованиями Концепции. Реализовать такие задачи представляется возможным только при задействовании в учебном процессе различных типов развивающего обучения, одним из которых выступает проблемное обучение.

Нельзя не отметить, что в основе ФГОС ООО 2021 лежит системно-деятельностный подход, на котором должно стро-

иться обучение. На уроках истории, в рамках реализации данного подхода, является необходимым использование форм занятий, связанный с анализом исторических источников, рассмотрением проблемных исторических ситуаций, сопоставлением оценок этих событий. При этом отводится большое значение самостоятельной работе учащегося, в результате которой ученик проходит индивидуальный путь познания [3]. Реализовать данные задачи можно, задействовав методы проблемного обучения, связанные с исследовательским и проблемно-программированным методами. В их основе лежит большой объем самостоятельной работы ученика, в том числе и при условии саморегуляции учеником своей образовательной деятельности.

Подводя итог, еще раз хочется отметить большой потенциал проблемного обучения, как одного из типов развивающего обучения, в рамках реализации личностных, метапредметных и предметных результатов общественно-научных дисциплин, заявленных во ФГОС ООО 2021, в число которых входит учебный предмет «История». Большой выбор методов преподавания при проблемном обучении позволяет выстроить учебный процесс в зависимости от возрастных особенностей учеников и профессиональных, индивидуальных особенностей учителя, что в условиях персонализации образования является первостепенным в проектировании образовательного процесса.

#### Литература:

1. Афонова Л. И. Технологии проблемного обучения на уроках истории и обществознания в условиях реализации ФГОС. Из опыта работы. [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/tehnologii-problemnogo-obucheniya-na-urokah-istorii-i-obshchestvoznaniya-v-usloviyah-realizacii-fgos-iz-opita-raboti-2152554.html> (дата обращения: 07.09.2021)
2. Добряк И. А. Актуальность проблемного обучения. [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/blog/aktual-nost-problemnogo-obucheniia.html> (дата обращения: 07.09.2021).
3. Жданова С. В. Системно-деятельностный подход в рамках ФГОС на уроках истории и обществознания. — Молодой учёный. — 2018. — № 5 (191). — С. 145–148. — [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/191/48147/>. (дата обращения: 12.09.2021).
4. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — Москва-Берлин: Директ-Медиа, 2014. — 274 с.
5. Махмутов М. И. Избранные труды: В 7 т. / М. И. Махмутов. — Казань: Магариф—Вақыт, 2016. — Т. 1: Проблемное обучение: Основные вопросы теории / Сост. Д. М. Шакирова. — 423 с.
6. «Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы» от 23.10.2020 № ПК-1вн. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/download/3243/>. (дата обращения: 12.09.2021)
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 07.09.2021).

## Инклюзивные технологии в дошкольном образовании

Кондратенко Светлана Николаевна, воспитатель;  
 Гришакова Ульяна Александровна, воспитатель;  
 Алпеева Анастасия Константиновна, воспитатель;  
 Костякова Наталья Алексеевна, воспитатель

МАДОУ Детский сад комбинированного вида № 2 «Сказка» п. Троицкий (Белгородская обл.)

В последнее время в России увеличилось количество детей с ограниченными возможностями здоровья, таким «особенным» детям сложнее адаптироваться в обществе ровесников, почувствовать себя «такими же, как все». В нашей стране активное внедрение инклюзивного образования началось относительно недавно. Наша задача, как педагогов состоит в том, чтобы не упустить важный период становления личности, помочь ребёнку осознать свою значимость, поверить в свои силы. Для этого в своей деятельности мы используем инклюзивные технологии.

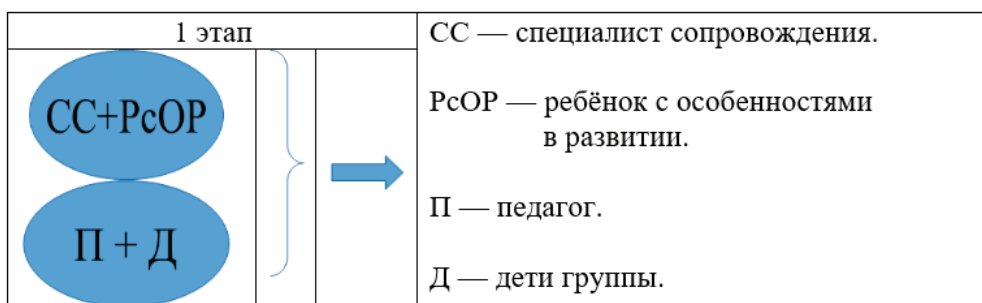
В нашем детском саду используются такие инклюзивные технологии, как:

1. Технология тьюторского сопровождения.
2. Технология командного взаимодействия (наставничество и волонтерство).

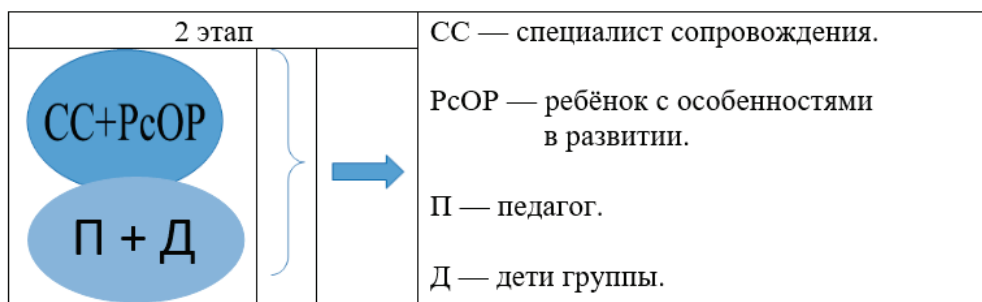
#### Технология тьюторского сопровождения

Осуществлять сопровождение может тьютор, психолог, логопед, дефектолог, воспитатель. В нашем ДОУ такого человека, мы называем специалист сопровождения. Сопровождение ребёнка с особенностями в развитии начинаем с самого начала, с адаптационного периода и проходит так.

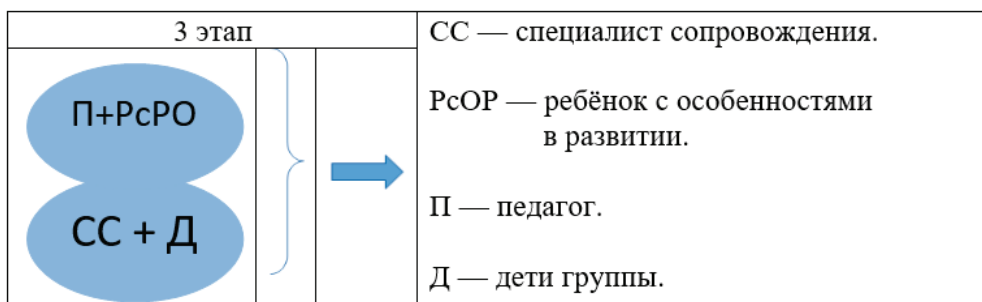
**1 этап.** Во время проведения занятия педагог работает с детьми группы, а специалист сопровождения с ребёнком с особенностями в развитии. Специалист сопровождения заведомо изучает конспект занятия и адаптирует те моменты, которые необходимы для организации занятия.



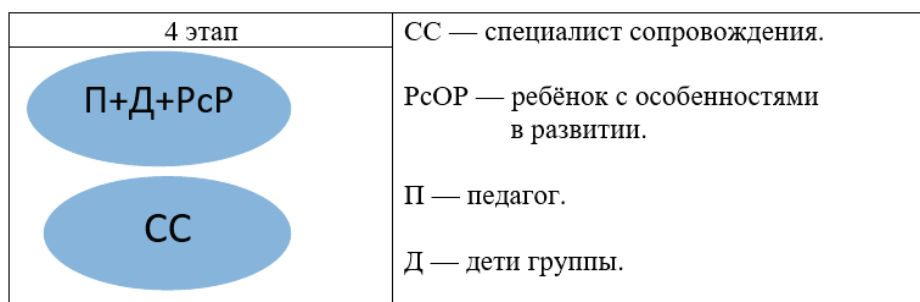
**2 этап.** На втором этапе в адаптированной форме специалист сопровождения «включает» ребёнка с особенностями в развитии в общую деятельность группы. Это можно начать с пальчиковой гимнастики, психогимнастики, игровых моментов на занятии. Постепенно от общей деятельности переходим к образовательной деятельности.



**3 этап.** В какой-то момент мы замечаем, что ребёнок с особенностями в развитии не реагирует на специалиста сопровождения. И тогда во время занятий педагог и специалист сопровождения меняются ролями (все действия обсуждаются до занятия).



**4 этап.** Третий этап продолжительный, но наступает момент, когда педагог успевает сам одновременно организовывать работу на занятии с детьми группы и ребёнком с особенностями в развитии. И тогда специалист сопровождения «маленькими шагами отходит на задний план» и даёт возможность педагогу работать самостоятельно, но готов помочь в самых критических моментах.



Главная задача специалиста сопровождения — постепенный и безболезненный выход из сопровождения, а педагога — обрести опыт введения детей с особенностями в развитии образовательную и воспитательную деятельности группы.

В своей практике мы используем **технологии командного взаимодействия**, понимая, что в команде действовать эффективнее. Особенности реализации данной технологии в следующем:

– **Взаимозаменяемость специалистов.**

Если в ДОУ нет тьютора, его могут заменить другие специалисты в организации сопровождения детей с особенностями в развитии.

– **Сопровождение и помощь младшего воспитателя, специалистов.**

Очень важно, когда воспитатель и младший воспитатель друг друга дополняют, поддерживают и помогают друг другу. Это облегчает задачу воспитателя в работе с детьми с ОВЗ.

– **Организация и деятельность ПМПК учреждения.**

Деятельность ПМПК учреждения осуществляется по определённому плану. На заседаниях ПМПК собираются все специалисты учреждения, совместно ставят цели и задачи обучения детей с особенностями в развитии. Совместно с родителями таких детей обсуждаются возникающие проблемы и их решения, составляется план реализации совместных действий.

– **Координатор инклюзии.**

Координатором может выступать старший воспитатель или заместитель заведующего по ВМР, который координирует работу всех специалистов в образовательной и воспитательной деятельности.

– **АООП — адаптация материала.**

Материал адаптируется таким образом, чтобы им мог воспользоваться каждый специалист при подготовке и проведении занятий с детьми с особенностями в развитии.

– **ИМС — координирующий документ деятельности с особенным ребёнком.**

ИМС ведут педагоги и специалисты. Отслеживание динамики развития ребёнка проходит в конце месяца, 1 раз в триместр, в конце полугодия и итог года.

**Индивидуальный маршрут сопровождения выглядит таким образом:**

Дата фиксации	Проблемы ребёнка	Действия педагога по преодолению трудностей	Динамика развития ребёнка	Работа с родителями (распределение ответственности)

**Основные методы и приёмы работы с детьми с ОВЗ и (или) инвалидностью**

**Игровой метод.** Игровая деятельность, применение игровых ситуаций — обучение через игру: эти дети «плохо» сидят за столом, неусидчивые, невнимательные, поэтому, если тема, например, «Счёт», мы считаем игрушки, тарелки, одну убрали, сколько осталось и т.д. Используем игровую форму организации деятельности обучающихся для достижения образовательных целей. Дидактические игры — игры на развитие познавательной деятельности: сначала этот ребёнок может другим детям подавать карточки, затем уже и сам включаться в деятельность; это настольные игры, пазлы, конструирование.

Метод **стимулирования** общения и взаимодействия с другими детьми — игра, помощь других детей в одевании/раздевании, помощь при мытье рук, просьбы привести ребёнка из коридора или спальни (уходят, уединяются, когда устают). В сюжетно-ролевых играх дети выполняют то, что им поручено.

Методы **расслабления** — физминутки, пальчиковые игры, методы релаксации и массажа. Позволяют снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица — артикуляционные упражнения: улыбка, часики, гримасы. В области кистей рук — пальчиковая гимнастика, массажные мячи и т.д.

Использование **сигнальных карточек** при выполнении заданий с определённым символом: идём мыть руки — картинка с умывальником и ребёнком (с одной стороны на ней изображён плюс, с другой — минус).

**Приём «рука в руке».**

Использование **наглядного материала** для смены вида деятельности в ходе занятия, для развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи.

**Речевые интонационные приёмы:** выделение речью важной информации, где-то более строгим голосом (что касается правил и норм поведения), вопросы, тише и т.д.

Активные **приёмы рефлексии** — самоанализ деятельности ребёнку провести сложно, поэтому это делает воспитатель: «У Ромы сегодня хорошо получилось!» (и использовать похвалу или поощрение, например жетончики).



Элементы психогимнастики, частая смена деятельности.

**Привлечения других детей** — дети выбирают помощника для ребёнка с ОВЗ: помочь одеться, помыть руки, не отстать от всех детей и т.д.

**Работа по показу, образцу.**

Работа совместно с взрослым и другими детьми.

**Обучение в паре** со здоровым ребёнком, наставничество, волонтерство.

Ежедневно повторяющиеся действия.

Данные технологии позволяют педагогам грамотно, организовать совместную и самостоятельную деятельность свою и детей так, чтобы, каждый ребёнок, вне зависимости от индивидуальных особенностей в развитии, во время пребывания в ДОУ, мог чувствовать себя комфортно, а также проявить свои навыки и умения, и получить максимум удовольствия от выполненной работы.

Литература:

1. Инклюзивное образование // Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. М.: Центр «Школьная книга», 2010.
2. Материалы вебинара «Работа с детьми с особыми образовательными потребностями» // «Детский сад 2100» <https://vk.com/club163897083>

## Инновационные кадровые технологии как вектор успеха современного учителя

Ларионова Альбина Андреевна, студент магистратуры  
Омский государственный педагогический университет

*Автор рассматривает применение инновационных кадровых технологий в проектировании деятельности современного педагога как возможность успешного профессионального развития. В работе анализируются основные и современные тенденции развития кадровых технологий их применение и эффективность.*

**Ключевые слова:** кадровые технологии, метод, инновации кадровой политики, педагогический работник, учитель.

## Innovative personnel technologies as a vector of success of a modern teacher

*The author considers the use of innovative personnel technologies in the design of the activities of a modern teacher as an opportunity for successful professional development. The paper analyzes the main and current trends in the development of personnel technologies, their application and effectiveness.*

**Keywords:** personnel technologies, method, innovations of personnel policy, pedagogical worker, teacher.

На сегодняшний день ключевой особенностью любой организации является кадровая работа. Она определяет и выполняет нескончаемое количество задач в сфере управления кадрами в рамках избранной кадровой политики. Подтверждением данного факта служит успех каждого человека в зависимости от приложенных усилий и как следствие успех организации в целом, выход на качественно новый уровень. Повышение профессионализма в сфере образования, а именно педагогического состава образовательной организации тесно связано с развитием системы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации. При этом существующая в настоящее время система кадровой политики в образовательной среде, по мнению экспертов, не только не способствует изменениям, но иногда и способствует сдерживанию развития кадрового потенциала. Современный мир требует

модернизации в сфере кадровой политики, активизации внедрения инновационных подходов [4].

Кадровые технологии являются средством управления количественными и качественными характеристиками кадров, которые обеспечивают достижение основных задач в сфере образования. Содержанием кадровых технологий является совокупность последовательно выполняемых действий, которые позволяют оценить человека: оценить его качественные, возможности, потенциал, оценить квалификационное соответствие должности и кандидата на эту должность. Также от них зависит создание условий и реализации непосредственно кадровой политики внутри организации [4].

Устойчивым фактом представляется тенденция в снижении появления новых кадров в сфере образования. В связи с этим появляется необходимость во включении новых методов, на-

правленностью которых станет повышение эффективности деятельности педагогических работников.

Традиционные кадровые технологии, применяемые к сфере образования условно можно разделить на три основные группы. Первая группа включает в себя методы, направленные на получение полноценной информации о кандидате на должность учителя в образовательную организацию. Вторая группа представляет некие требования к кандидату в основе которых лежат текущие, перспективные, количественные и качественные характеристики, предъявляемые к потенциальному учителю. Это технологии отбора, формирования резерва, кадрового планирования, профессионального развития. Третья группа — это методы позволяющие увидеть высокие результаты отдельно взятого потенциального сотрудника [3].

Данные кадровые технологии заключаются в таких методах, как: аттестация, сдача квалифицированного экзамена, и другие. Оценочная система кадров является стимулятором, дает возможность получать информацию об уровне профессионального развития, а также отслеживать динамику изменений требуемых показателей, производя сравнительный анализ для выявления более подходящих кадров [6].

Для повышения эффективности и роста результативности используется такой метод, как стимулирование, которое выражается в материальном и не материальном аспекте.

Материальный аспект стимулирования работника, заключается в премировании работника в соотношении качества работы и показателя производительности труда. Нематериальный аспект стимулирования работника, заключается, например, в системе наград и поощрений.

Кадровые процессы в образовании оказывают мощное влияние на традиционные прописанные в НПА методы кадровых технологий, которые в современном мире уже не способны наращивать повышение эффективности кадровых технологий, следовательно, повышать эффективность работы кадров педагогического коллектива. Появляется необходимость включения инновационных подходов и методов. Инновационные кадровые технологии направлены на взаимодействие условий и задачи развития российского общества, они в обязательном порядке должны содержать инновационные формы и методы подбора кадрового состава, формирования кадрового резерва, профессионального обучения и способов мотивации педагогических работников. Поставленные задачи выдвигают ряд требований к инновационным кадровым технологиям: — эффективность и экономичность в использовании; — унифицированность и адаптированность к специфике педагогической деятельности; — стимулирование конструктивных идей; — увеличение терпимости и лояльности к особенностям деятельности. В основе данных критерием лежит новые способы взаимодействия учителей с остальными субъектами в сфере образования.

Кадровые инновационные технологии — успешное включение новых методов кадровой политики в существующие стандарты, вызывающие тем самым изменение кадровой политики и нового вида эффективности. Таким образом, кадровая инновация должна обеспечивать эффект качественного прироста государственного и муниципального кадрового состава.

Наиболее ярким и нововведением можно считать метод HR-менеджмента, согласно которому управление кадрами и кадровой работой рассматривается как управление человеческими ресурсами, которое проходит на более масштабных уровнях [10].

Применяя данный метод к сфере образования, педагогическим работникам, то можно выделить несколько аспектов их применения. Необходимо стремиться к достижению выполнению более эффективной и результативной деятельности. Данный метод хорошо сможет считаться с таким стандартным методом кадровой технологии в как стимулирование. Ключевой составляющей работы учителя является развитие творческой составляющей и инициативы педагогического работника. Творческая деятельность должна быть направлена на повышение эффективности деятельности конкретную педагогическую единицу. Под творчеством понимается уход от шаблонности, некоего замыленного образца, включения креативности и некой общей идеи, которая вовлекает в процесс обучения школьников разного возрастного уровня. Важно стараться к сокращению времени принятия решений без ущерба для их качества. Это позволит избавить педагогического работника от негативного явления «суета». Педагогический работник — это единица образовательной организации, составляющая педагогическую команду, коллектив. Работа в командах не должна сводиться к увеличению кадрового состава. Необходимо способствовать формированию благоприятной морально-психологической обстановке, снижению уровня стрессов, обеспечение высокого уровня культуры учителей.

Одним из новых и действенных методов является компетентностный метод. Сегодня происходит оценка кадров по их компетенциям, то есть по соотношению навыков и знаний, которые можно применять в различных областях деятельности. Помимо прочего набирает актуальность такой метод как мониторинг социальный «жизни», то есть изучение личности через возможные социальные сети. Смысл данного метода заключается в трансляции информации о имеющихся социальных сетях и аккаунтах в глобальной сети Интернет педагогического работника. Данный метод позволит осуществлять наблюдение социальной жизнью учителя, оценить его историю и интересы, ведь социальные страницы могут хранить, куда большую историю и характеристику потенциального кандидата, чем официальная анкета и резюме, рекомендационное письмо кандидата. Данный метод в настоящее время применяется, однако не повсеместно и не в полном объеме. Результативность метода заключается в том, что на сегодняшний день статус учителя прибег к изменениям, часто это происходит в силу трансляции разного рода информации, которая подрывает авторитет как педагогического работника, так и образовательной организации. Безусловно, данный метод не должен доводиться до абсурдного применения, который бы вел к полному отсутствию свободы жизни, он должен быть направлен на повышение социальной ответственности учителя.

Сегодня набирает эффективность и такой метод кадровой технологии в сфере образования как проведение конкурсов, семинаров, вебинаров. Данные конкурсы не ведут к прямому пополнению кадрового состава образовательной организации,

они нацелены на перспективное развитие кадров. С помощью данного метода, можно оценить кадры педагогического состава в общей массе, оценить общий уровень образования и потенциала будущих учителей. Ярким примером данного метода, может служить всероссийский конкурс «Учитель года». С помощью конкурса выявляются особенно «яркие» кандидаты, которые занимают высокое положение в системе образования и имеют дальнейшие перспективы развития. Для всех участников данный конкурс служит мощной развивающей площадкой. Применение и развитие данного метода кадровой технологии позволит наполнить кадровый состав образовательной организации молодыми, перспективными, образованными кадрами, что в свою очередь позволит увеличить эффективность деятельности.

Таким образом, анализ действующей системы организации кадровой работы и кадровой политики в сфере образования позволяет сделать вывод о необходимости внедрения и использования на равне с устоявшимися и общепризнанными

методами кадровых технологий использовать новые методы, способные повышению качества работы всей системы. Пред обществом стоит потребность во внедрении инновационных методов по трем наиболее важным направлениям. Первое — финансовое повышение. В данном направлении необходимо разработать критерий результативности и эффективности не только для всего кадрового состава. Второе направление — это модернизация и техническая инновация педагогического коллектива. Для того что бы быть конкурентоспособным на рынке труда. Работа по данному направлению позволит снизить текучку кадров в образовательных организациях. Третье направление — повышение общественной активности. Учитель работает с будущим российского общества, ему необходимо тесное взаимодействие и развитие социальной активности. Инновационные кадровые технологии в совокупности с традиционными кадровыми технологиями в сфере образования позволяют увеличить качество кадрового состава педагогических работников, а также увеличить эффективность их деятельности.

#### Литература:

1. Федеральный закон от 27.07.2004 N79-ФЗ (ред. от 24.03.2021) «О государственной гражданской службе Российской Федерации»;
2. Распоряжение Правительства РФ от 24 июля 2019 г. № 1646-р Об утверждении плана мероприятий («Дорожной карты») по реализации основных направлений развития государственной гражданской службы Российской Федерации на 2019–2021 гг.;
3. Акулова И. С., Балынская Н. Р., Гафурова В. М. и др. Государственное и муниципальное управление: социально-экономические аспекты. СПб: Инфо-да, 2017. 230 с.;
4. Борщевский Г. А. В поисках оптимальной модели управления государственной службой (опыт российских регионов). Государственное управление. 2017. Электронный вестник. 63: 67–98;
5. Буравлев Ю. М. 2016. К вопросу о формировании системы управления государственной службой Российской Федерации. Юридическая наука. 3: 110.;
6. Воеводина Е. И. Методы подбора и отбора участников экспертной группы. 2016. Электронный научный журнал. 9: 341–344.;
7. Гавриков Ф. А. Зарубежный опыт внедрения информационных технологий в сферу государственного и муниципального управления // Актуальные проблемы социально-гуманитарного и научно-технического знания. 2017. № 4 (13). С. 11–13.;
8. Лимарев П. В., Зиновьева Е. Г., Васильева А. Г. Информационный продукт с нулевой стоимостью: определение и классификация // Менеджмент в России и за рубежом. 2017. № 1. С. 11–13.;
9. Лялина В. О., Виниченко М. В. Внедрение игровых методов в аттестацию государственных гражданских служащих // Новое поколение. 2016. № 9. С. 110–115.;
10. Тыжнева А. А., Чуркина О. Ю. Работа с кадровым резервом в рамках кадровой деятельности организации // Новое поколение. 2017. № 13 (3). С. 208–212.

## Педагогические условия преодоления школьной неуспеваемости

Мания Екатерина Руслановна, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

*Представленная статья обращена к теме школьной неуспеваемости и пути её преодоления. Тема статьи актуальна тем, что многообразность причин неуспеваемости школьников в первую очередь затрудняет работу педагога и, как следствие, усвоение материала. Проявить креативный подход обучения в таких случаях педагогу крайне неудобно, и он будет выбирать традиционные методы обучения со слабоуспевающими детьми — это форма дополнительных заданий, репетиторство, многократное повторение пройденного материала. Такой вид работы неэффективен, многозатратен и требует от педагога и детей большого вложения труда, сил и времени. Актуальным является предупреждение развития неуспеваемости детей, чтобы класс развивался равномерно, без задерживания учащихся на дополнительные занятия, повторение, так как неуспевающие (если их большое количество в классе), могут «потянуть» за собой других. Для этого необходимо изучить причины неуспеваемости младших школьников. В статье автор*

делает акцент на том, что предупреждение неуспеваемости школьников в начальной школе должно производиться на основании педагогических условий: согласованность действий (школа, семья, ученик, социальные работники), адаптированного обучения, использования специальных педагогических средств и методик. В статье автор делится разработанной моделью условий по предупреждению и преодолению неуспеваемости младших школьников. Также представлены результаты эксперимента по снижению процента отстающих учеников и повышению общей мотивации к обучению. Автор делится подборкой методик, при помощи которых был проведен эксперимент с целью выявления причин неуспеваемости обучающихся.

**Ключевые слова:** школьная неуспеваемость, педагогические условия, факторы неуспеваемости, причины неуспеваемости.

## Pedagogical conditions overcoming school underachievement

The presented article is addressed to the topic of academic failure and ways to overcome it. The topic of the article is actual due to the fact of variety of reasons for the failure of schoolchildren makes it difficult for the teacher and, as a result, the assimilation of the material. It is extremely inconvenient for the teacher to show a creative approach to teaching in such cases, and he/she will choose traditional teaching methods with underperforming students — this is the form of assignments, tutoring, multiple repetition of the studied material. This type of work is ineffective, high-cost and requires a large investment of labor, effort and time from the teacher and children. Prevention of the development of children's academic failure is relevant problem, so that the class develops evenly, without delaying students for additional classes, repetition, since underperforming students (if there is a large number of them in the class) can «pull others along» with them. To do this, it is necessary to study the reasons for the academic failure of younger students. In the article, the author emphasizes that the prevention of schoolchildren's academic failure in primary school should be based on pedagogical conditions: coordination of actions of school, family, student, social workers, adapted teaching, and the use of special pedagogical tools and techniques. In the article, the author shares the developed model of conditions for the prevention and overcoming of academic failure of primary schoolchildren. Also, the results of the experiment are presented on a decrease in the percentage of underperforming students and an increase general motivation for learning. The author shares a selection of methods with which the experiment was carried out using the methods of student academic failure.

**Keywords:** academic failure, pedagogical conditions, factors of academic failure, reasons for academic failure.

Неуспеваемость представляет собой ситуацию, которая возникает в поведении личности и отображается на результате ее деятельности, в педагогическом аспекте это не соответствие воспитательным и дидактическим нормам и требованиям образовательного учреждения. Данный феномен выражается в том, что навыки учащегося не повышаются, а остаются на прежнем уровне, например, нет сдвига в овладении навыками чтения, счета, анализа работы и обобщения изучаемого материала. Если данные ситуации происходят систематически, то это приведет к запущенности на педагогическом уровне.

Ю. К. Бабанский, П. П. Блонский, А. А. Бударный, И. В. Дубровина, Н. П. Локанова, Н. И. Мурачковский, Л. С. Славина, Д. Д. Чепурной, З. А. Абасова, Е. М. Аврамова, Н. А. Билалова активно исследовали проблемы школьной неуспеваемости. Также этими авторами были разработаны пути решения проблем с неуспеваемостью. Но причин возникновения неуспеваемости у детей так много, что эта тема до сих пор остается актуальной.

Неуспеваемость младших школьников формируется в соответствии со следующими факторами:



Несмотря на то, что причин школьной неуспеваемости множество, педагоги и психологи выявляют способы предупреждения данной проблемы. При соблюдении определенных психологических и педагогических условий есть вероятность повысить мотивацию школьников к обучению. Стимулирование мотивационной сферы по отношению к игровой, учебной и познавательной деятельности можно добиться при помощи правильно подобранных педагогических средств: познава-

тельные игры, создание эмоциональных ситуаций, поощрение. Индивидуализация учебного процесса также является базовым условием для профилактики неуспеваемости.

Таким образом, на основании теоретического анализа причин и способов предупреждения неуспеваемости младших школьников, была разработана авторская модель педагогических условий по предупреждению и преодолению неуспеваемости младших школьников (рис. 1).

<b>Модель педагогических условий по предупреждению и преодолению неуспеваемости младших школьников представлена схемой:</b>	
Принципы	Аспекты
1. Системный подход в коррекции отставания по учебе. 2. Комплексный подход. 3. Изучение возрастных особенностей, индивидуальных, социально-педагогических. 4. Профессионализм учителя и компетентность. 5. Упор на положительные стороны учащихся. 6. Единство педагогических методов и приемов.	- постановка перед учащимся посильных задач; - закрепление успеха поощрением, одобрением; - использование игровой практики в начальной школе; - приобщение неуспевающих школьников к работе со старшими классами (участие в конкурсах, выступления, подготовка проекта).
Способы преодоления неуспеваемости	Педагогические условия
Педагогическая профилактика Педагогическая диагностика Педагогическая терапия Воспитательное воздействие	Стимулирование игровой деятельности. Стимулирование внутренней мотивации к учению. Реализация таких принципов как: сочувствие, уважение, понимание, доверие, побуждение и т.п. Использование творческих заданий. Создание условия по предотвращению тревожности ребенка при нахождении в классе. Создание условия по учету индивидуальных, физических, возрастных особенностей детей.

Рис. 1. Авторская модель педагогических условий по предупреждению и преодолению неуспеваемости младших школьников

Следование данной модели поможет учителю начать путь по предупреждению и преодолению неуспеваемости школьников. Наша работа по данной модели дала возможность замотивировать школьников новым подходом к учебе и подтянуть знания по предметам, по которым были проблемы ранее.

Для выявления основных учебных затруднений в школьном обучении, которые привели к отставанию, необходимо провести комплексное диагностирование. Наиболее результативными методами диагностирования являются: наблюдение, тестирование, психодиагностирование и диагностика с помощью определенных методик (рисуночные тесты, опросники). Эти методы стали основными в проведенном эксперименте. Для исследования причин неуспеваемости отстающих в 4-х классах была проведена следующая работа:

1. Констатирующий эксперимент.
2. Организационная работа — индивидуальные занятия с отстающими школьниками.
3. Анализ эффективности опытно-экспериментальной работы.

В ходе констатирующего эксперимента были проведены следующие методики:

1. Методика «Матрица Равена» (адаптированная методика по Л. Пенроуз и Дж. Равену).
2. Изучение познавательных мотивов.
3. Методика изучения неуспеваемости младших школьников (Н. Минаева).
4. Методика практической психодиагностики М. В. Матюхиной по выявлению мотивов учения.

На данном этапе эксперимента были получены следующие результаты:

1. По методике «Матрицы Равена» в обеих группах (контрольная и экспериментальная) больше половины обучающихся (63 и 67%) имеют средние показатели по развитию логического мышления. Значимость данных результатов для обоснования причин неуспеваемости отстающих школьников следующая — больше половины детей в классе с затруднениями справляются с основной мыслительной операцией в виде логического умозаключения.

2. По изучению познавательных мотивов были получены следующие результаты: в обоих классах на первом месте (около 40% от класса) оказался мотив «избегания неприятностей», это показатель того, что большинство детей в классе считает, что учеба необходима только для выстраивания хороших отношений между родителями, учителями. Но радует и то, что мотив «самосовершенствования» и «благополучия» заняли второе и третье место. Это говорит о том, что младшие школьники в конце начального звена уже начинают понимать значимость учебы, опыта и получаемых знаний, чтобы развиваться, становиться умнее, а также принимают учебную деятельность, как позитивную. Но в процентном соотношении, это всего лишь небольшая часть класса.

3. Результаты методики изучения неуспеваемости младших школьников стали следующими: в обоих классах преобладает внутренний вид мотивации (74%/75%). Младшие школьники в 4 классе избирательны в выборе предмета, метода его преподавания, если это не будут эффективные приемы, то дети не за-

интересуются учебой. Внутренняя мотивация была проверена по уровням (низкий, средний и высокий). Результаты показали, что внутренняя мотивация у детей плохо сформирована, так как они находятся на низком уровне (65 и 46%). Это говорит о необходимости проведения дополнительной работы по предупреждению неуспеваемости детей в классе.

4. По методике практической психодиагностики М. В. Матюхиной для выявления мотивов учения (социальные мотивы, внутриличностные, учебно-познавательные, поощрительные) получены следующие результаты. В классах доминируют внутриличностные мотивы учения (44 и 40%), это говорит о том, что учителю младших классов необходимо провести работу по укреплению оставшихся групп мотивов, чтобы избежать общего отставания в классе.

В итоге на основании данных методик установим причины неуспеваемости:

- слабая концентрация внимания на уроках;
- неусидчивость;
- нежелание работать;
- отсутствие увлеченности учебным процессом;
- отсутствие интереса к учебе;
- низкий уровень развития некоторых мыслительных операций;
- социальные причины.

Основываясь на результаты данного этапа эксперимента и авторскую модель педагогических условий по предупреждению неуспеваемости представлены методами психолого-педагогического диагностирования и коррекции, были составлены и проведены занятия в экспериментальной группе. Занятия содержали в себе комплекс упражнений на логику, развитие разных видов моторики, восприятия, мотивационные упражнения.

#### Литература:

1. Бабинский Ю. К. Педагогика: Учебное пособие.— М.: АСТ, 2016.— 340 с.
2. Блонский, П. П. Школьная успеваемость / П. П. Блонский.— М.: Просвещение, 2006.— 423 с.
3. Гельмонт, А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления / А. М. Гельмонт.— М.: Просвещение, 2005.— 326 с.
4. Локалова, Н. П. Школьная неуспеваемость / Н. П. Локалова.— М.: Питер, 2009.— 510 с.
5. Москвина А. С. Причины и профилактика школьной неуспеваемости учащихся начальной школы // Педагогика искусства. 2015.— № 1.— С. 1–5.

Итоги на конец эксперимента оказались следующими:

1. По методике «Матрица Равена» мы наблюдаем изменения в экспериментальной группе: большинство учащихся перешли на высокий уровень и выше среднего. Тогда как в контрольной группе результат остался прежним.

2. В экспериментальном классе стал преобладать мотив благополучия и ответственности. Мотив избегание неприятностей в большей степени отошел на последние позиции.

3. После эксперимента во второй группе выровнялось соотношение внутренней и внешней мотивации.

Это говорит о том, что проведенная работа была эффективна по следующим позициям:

- Новый подход учителя к преподнесению материала;
- Уроки стали содержательнее и занимательнее;
- Требуется работа на уроке как групповая, так и индивидуальная, поэтому все учащиеся включены в процесс.

На основании полученных результатов контрольного эксперимента, видно, что работа в экспериментальной группе была проведена успешно. У обучающихся в отличие от контрольной группы, сформировались основания для внутренней мотивации к учебе, т.е. детям стало интересно посещать уроки, они ожидают новые формы подачи материала, участвуют в беседах с учителем. Группа стала более динамична в решении заданий и упражнений, мотивирована на успех, в целом — в классе было сформировано доброжелательная и эмоционально стабильная атмосфера.

В заключение, можно сказать, что работа над преодолением неуспеваемости школьников может быть успешной только в том случае, если учитель имеет крепкие теоретические знания по теме, а также нацелен применять данные знания на практике поэтапно и по определенной модели.

## The content of the work on the formation of the semantic field of subject vocabulary in older preschoolers with general speech underdevelopment

Martynova Valeriya Vladimirovna, student master's degree  
Belgorod National Research University

The importance of the problem of lexical-semantic development has been proven in various sources, including widely covered in scientific research by authors such as M. M. Alekseeva, A. N. Bo-

gatyreva, O. S. Ushakov, V. I. Yashina and others. The connection between the subject of the surrounding world and the concept has long worried scientists, turning into a more complex problem of relation-

ships. The study of the lexical and semantic side of the speech of children is associated with the systematization of the knowledge and ideas of the child, with the laws of preserving this knowledge in the language code, as well as with the perception of the surrounding world.

In children with general speech underdevelopment, impaired lexical development is expressed in the late beginning of the formation of lexical systemicity and, therefore, semantic fields.

For the first time, such scientists as G. Ipsen and J. Trier began to study this issue. Following them, many scientists (SG Shafikov, TI Vendina, B. Yu. Gorodetsky, etc.) began an in-depth study of this topic. In modern linguistics, the term «semantic field» is given the following definition: «a set of linguistic units that can be combined either on the basis of a »common meaning «or» common seme«, or specific semantic relations» [2].

The formation of semantic fields of subject vocabulary in preschoolers with general speech underdevelopment is worse than in normal children. Preschoolers with OHP have the following problems: limited vocabulary, incorrect and indistinct use of words in their speech, verbal paraphrase, and so on. Also, children do not know how to competently, coherently, and clearly express their thoughts out loud. They possess a set of words and syntactic constructions in a limited and simplified form, experience significant difficulties in programming an utterance, in synthesizing individual elements into a structural whole, and in selecting material for a particular purpose.

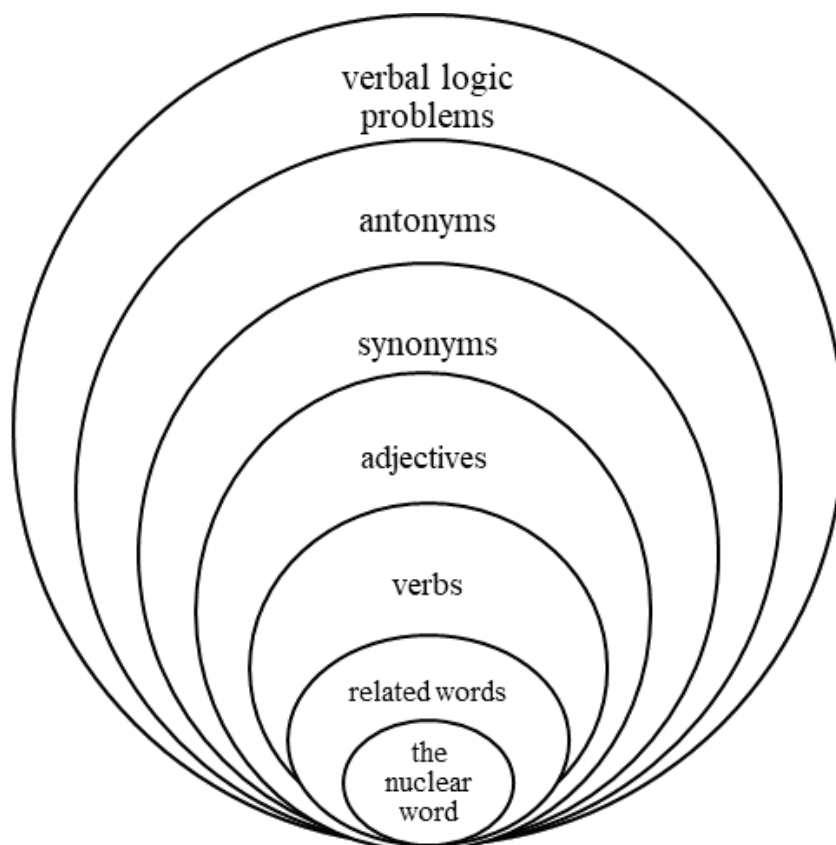
Thanks to the research of R. I. Lalaeva and N. V. Serebryakova, it can be argued that children with general speech underdevelopment have problems in the lexical-semantic and structural-semantic organization. Such children do not know how to competently, coherently, and clearly express their thoughts out loud. They possess a set of

words and syntactic constructions in a limited and simplified form, experience significant difficulties in programming an utterance, in synthesizing individual elements into a structural whole, and in selecting material for a particular purpose [3].

After a thorough study of the literature in this area, we decided to conduct practical research. During the experimental substantiation of the content of speech therapy work on the formation of the semantic field of subject vocabulary in older preschoolers with general speech underdevelopment, we carried out the method of E. F. Arkhipova [1], aimed at studying the formation of the semantic fields of subject vocabulary. This technique consisted of four series of tasks. According to the results of the study, it can be concluded that the majority of preschoolers with OHP are at an average level — 60%, 30% of children are at a low level of development, and only 10% have a high level.

Thus, we can say that children of senior preschool age with OHP are at a low and medium level of formation of semantic fields and need not only vocabulary development, but also specially organized correctional education. And then the systematic, step-by-step, specially organized speech therapy work on the formation of the semantic field of the subject vocabulary of older preschool children will qualitatively and quantitatively change their vocabulary.

We believe that it is imperative to include the work on the formation of the semantic field in your speech therapy activity. Moreover, it is necessary to do this in accordance with the calendar-thematic planning, so that the children learn all the lexical material well. To better understand how to carry out the work on the formation of the semantic field, it is necessary to consider the structure of the field, which has a clear sequence. For clarity, we present the structure in the form of a diagram:



Having done a lot of work and considering all the age characteristics of children, we present the content of the work on the formation

of semantic fields of subject vocabulary using the example of the lexical topic «Trees in the autumn forest»:

Stage	Lexical material	Content of work	Examples of games and tasks
Semantic field of the word «Tree»			
Related words	Trees, wooden, sapling, wood, tree, piece of wood.	Dictionary Extension Formation of new words by suffix method	«Analogy» «I know five trees» «Classification»
verbs	What does it do? It grows, rustles, turns yellow, falls, bears fruit. What to do? Cut down, water, plant, paint, paint.	Dictionary Extension Matching verbs with a noun	«What does a tree do?» «What does a person do with a tree»
adjectives	Blooming, old, young, slender, oak, high, low.	Dictionary Extension Matching adjectives with a noun	«Which leaf fell from the tree?» «Describe the tree»
synonyms	Plant, wildlife, flora..	Dictionary Extension Умение находить общие признаки	«Call it another word»
antonyms	Bush, flower, grass.	Dictionary Extension Ability to find antonyms	«Say the opposite»
verbal logic problems		Matching nouns with numerals Development of thinking Word formation of words in a suffix way Drafting a proposal	«The fourth extra» «Make a sentence out of these words» «Count the trees»

Thus, we can conclude that older preschoolers with general speech underdevelopment are characterized by difficulties in the formation of semantic fields of subject vocabulary. The effectiveness of speech therapy work on the formation of semantic fields of subject vocabulary of older preschoolers with general speech underdevelopment is ensured by observing the following conditions:

- vocabulary training is carried out in accordance with the structure of the semantic field (nuclear word → related words → verbs → adjectives → synonyms → antonyms → verbal logical problems);
- work on the formation of the semantic field is carried out within the framework of the study of lexical topics in accordance with the calendar-thematic planning.

#### References:

1. Arkhipova, E. F. Erased dysarthria in children [Text]: a textbook on speech therapy work with children with erased dysarthria for speech therapists, teachers, students of defectological faculties of pedagogical universities, parents. — М.: AST: Astrel, 2007. — 331 p.
2. Gorodetsky, B. Yu. On the problem of semantic typology [Text]: a book for the study of linguistic theory — М.: Moscow State University, 1971. — 415 p.
3. Lalaeva, R. I. Formation of vocabulary and grammatical structure in children [Text] / R. I. Lalaeva, N. V. Serebryakova // Soyuz Publishing House. — 2001 — S. 207.

## Исследование уровня сформированности познавательного интереса у современных младших школьников

Мигирова Юлия Эдуардовна, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

*Статья посвящена исследованию актуального уровня сформированности познавательного интереса у современных младших школьников, в котором приняли участие обучающиеся 2-х классов (всего 60 детей): 30 учеников — контрольный класс, 30 учеников — экспериментальный класс. Дано определение понятию познавательный интерес. Рассмотрены взаимодополняющие методики диагностики познавательного интереса, с помощью которых проходило исследование. Приводится анализ результатов исследования,*



которое показало, что у современных младших школьников преобладает средний уровень сформированности познавательного интереса. Дети не проявляют сильной тяги к процессу познания, познавательный интерес школьников требует побуждения со стороны педагога. В заключении статьи автор приходит к выводу о том, что современная школа нуждается в системной и целенаправленной работе по формированию познавательного интереса младших школьников.

**Ключевые слова:** познавательный интерес, познавательная активность, мотивация, уровень сформированности познавательного интереса, младшие школьники, современная школа, начальная школа.

Одним из ведущих мотивов любой человеческой деятельности выступает познавательный интерес. Он является не только фактором развития личности, но и способом выражения личностных взглядов и предпочтений. Формирование интересов берёт начало в младшем школьном возрасте. Именно от развития познавательного интереса зависит эффективность учебной деятельности школьников.

Л. И. Божович определяла познавательный интерес как важнейший мотив, побуждающий учебную деятельность ученика. Психолог говорила о том, что развитие познавательного интереса происходит у младших школьников не одинаково. Так, например, у одних детей познавательный интерес может быть выражен очень ярко, тогда как у других детей он больше связан с практической активностью. Именно это и свидетельствует о различном уровне познавательного отношения ребёнка к действительности [2].

Целью нашего исследования являлось выявление актуального уровня сформированности познавательных интересов у современных младших школьников. В диагностике приняли участие обучающиеся 2-х классов (всего 60 детей): 30 учеников — контрольный класс, 30 учеников — экспериментальный класс.

Оценивали уровень имеющегося познавательного интереса у обучающихся младшего школьного возраста с помощью следующих взаимодополняющих диагностических методик:

1. Анкетирование по методике Г. И. Шукиной [1].
2. Методика «Лесенка побуждений» А. И. Божович, И. К. Маркова [4].
3. Диагностика «Познавательная потребность», автор Юркевич В. С. [3].

Анкетирование по методике Г. И. Шукиной нацелено на определение уровня познавательного интереса младших школьников. Данная методика проводится индивидуально с каждым испытуемым. В анкету включено 5 вопросов, каждый из которых раскрывает один из критериев уровня сформированности познавательного интереса: уровень познавательной активности, уровень самостоятельной деятельности, умение преодолевать трудности. В результате выделяется три уровня познавательного интереса: высокий, средний, низкий [1].

Методика «Лесенка побуждений» А. И. Божович, И. К. Маркова нацелена на определение выраженности мотивов учения.

Данная методика проводится индивидуально с каждым испытуемым. Испытуемому даётся инструкция, затем предъявляется несколько отдельных карточек с восемью утверждениями. Данные утверждения соответствуют четырём познавательным мотивам и четырём социальным мотивам. По представленной инструкции экспериментатора, испытуемый выстраивает «лесенку» собственной мотивации. При обработке результатов можно выделить доминирующий мотив учения [4].

Диагностика «Познавательная потребность» Юркевича В. С. проводится с родителями школьников. Цель диагностики: определение интенсивности познавательной потребности. Анкета включает в себя 5 вопросов. Экспериментатор осуществляет подсчёт результатов согласно бальной системе. В соответствии с количеством баллов выделяют интенсивность познавательной активности [3].

Анализ проведённых диагностик выявил, что в экспериментальном классе у 21% учащихся выявлен высокий уровень сформированности познавательного интереса, у 47% средний уровень и у 32% низкий уровень познавательного интереса. В контрольном классе у 29% учащихся выявлен высокий уровень сформированности познавательного интереса, у 44% средний уровень и у 27% низкий уровень познавательного интереса.

Таким образом, мы достигли цели нашего исследования и выявили, что у современных младших школьников преобладает средний уровень сформированности познавательного интереса. Дети не проявляют устойчивого интереса к процессу познания. Познавательный интерес школьников требует побуждения со стороны учителя. Преодоление трудностей требует помощи со стороны, отмечается зависимость самостоятельной деятельности от ситуации.

Полученные результаты привели нас к пониманию, что важнейшей задачей современного обучения является формирование познавательного интереса младших школьников, так как у многих из них в незначительной степени выражена мотивация к обучению. Это может быть обусловлено тем, что педагогами в образовательном процессе ведётся недостаточная систематическая работа по формированию познавательного интереса, что актуализирует необходимость системной и целенаправленной работы в данном направлении.

#### Литература:

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г. И. Шукиной. — М.: Просвещение, 2003. — С. 34.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Воронеж: МОДЭК, 2001. — 349 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: Учебное пособие / Е. П. Ильин. — СПб: Питер, 2011. — 512 с.
4. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. — 490 с. — с. 107

## Эффективная социализация дошкольников через технологию рефлексивного круга

Мисюрина Лариса Евгеньевна, воспитатель  
МБДОУ «Детский сад № 21» г. Усолье-Сибирское (Иркутская обл.)

*Дошкольный возраст — это период больших перемен и подготовки к новому этапу взросления — обучению в школе. Именно этот период, когда активно начинают протекать процессы всестороннего развития ребенка, т.е. развитие новых способностей и навыков, обучение новым знаниям. Это является одним из ответственных этапов развития является социализация дошкольников.*

**Ключевые слова:** рефлексивный круг, дошкольники, педагог, технология, социализация.

«Рефлексия» от лат. — «обращение на себя» — это особая активность человека, направленная на осмысление личный поступков и состояний самопознания, на раскрытие своего внутреннего мира.

Дошкольный возраст обычно это время активной детской социализации. Наши малыши живут и развиваются в абсолютно новых социокультурных критериях XXI века. Н. П. Гришаева отмечает: «...чрезвычайная занятость родителей, разрыв поколений, маркетизация и технологизация детской субкультуры, изолированность ребёнка в семье, отсутствие дворовой социализации и другие тенденции негативно отражаются на социализации современных детей. Эффективная социализация является одним из главных условий жизни ребёнка в обществе вообще и личностной готовности ребёнка к школе, в частности» [3].

В Федеральном государственном стандарте глава III, «Требования к условиям реализации...» п. 3.2.5 условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей... полагают:

- 1) уважительное отношение к каждому ребёнку, к его чувствам и потребностям;
- 2) поддержку индивидуальности и инициативы детей через создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности, создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;
- 3) создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми...» [1].

В следствии этого нужно сделать подходящие обстоятельства для социализации дошкольников в дошкольном учреждении. Обучать их вести взаимодействие в детском коллективе, выстраивать дружеские взаимоотношения, показывать инициативу в заботе о находящихся вокруг, развивать умение держать под контролем свое поведение, задумывать собственные воздействия и оценивать их итоги. Воплотить в жизнь все это разрешает разработка Н. П. Гришаевой «Рефлексивный круг». Это разработка, которая разрешает инициировать речевую деятельность ребят, тем более с речевыми нарушениями, а также мыслительные способности этих детей [3].

Цель этой технологии: становление связной речи у дошкольников, раскрытие «я» малыша (познанию его себя, своих мыслей, личных поступков и состояний) [5].

Задачи педагогической технологии «Рефлексивный круг»:

- объединить коллектив группы; развивать умение формулировать собственные ощущения и тревожения публично;
- формировать умение выслушивать и воспринимать друг друга, улаживать неоднозначные вопросы и решать инциденты с помощью речи;

– учить ребят строить планы на день (в дальнейшем — неделю, месяц), передавать свое отношение к мероприятиям дня, недели и отчасти строить свои планы на будущее.

Как раз круг, по наблюдению специалистов по психологии, считается его залогом безопасности вследствие того, что тональность круга, его добросердечность и теплота определяют совместную атмосферу жизни детского коллектива. В процессе работы по этой технологии случается взаимный обмен опытом между ребятами, выявляются всевозможные высказывания по тому или иному поводу, активизируется творческий потенциал дошкольника, складывается опыт общения меж детьми.

Существует несколько видов рефлексивных кругов:

- личностные. Здесь задача состоит в том, чтобы содействовать познанию самого себя, собственных мыслей, эмоций, собственного внутреннего мира, оценка себя в обществе сверстников и взрослых, становление речи как способа общения;
- событийные. Здесь задача это: осмысление личных поступков и состояний (учатся разбирать и транслировать собственное отношение к мероприятиям прошедшей недели, дня и отчасти планировать свою собственную работу на будущее);
- творческие. Задача: становление креативного потенциала (дети обучаются фантазировать, сочинять), релаксация, представления о музыке, красоте, составление рассказов и т.п.;
- понятийные. Задача: содействовать разумному осознанию и восприятию духовной реальности человека, развитие умения улаживать неоднозначные вопросы и решать конфликтные ситуации с помощью общения между сверстниками.

Еще пойдет речь об основных направления взаимодействия педагога с дошкольниками:

1. Планирование — рассмотрение намерений на будущее и осуществление общих дел.
2. Информационные — рассмотрение и обсуждение новостей.
3. Проблемная история — предлагаются темы для обсуждения педагогом и детьми.
4. Развивающий разговор — обучает детей участвовать в обсуждении вопросов, направлять их и не давать прямых комментариев, либо готовых ответов.
5. Детское объединение — обучает дошкольников заинтересованности друг к другу, обучает дружить и настраиваться на положительный чувственный настрой.
6. Способности общения — обучает ребят культуре диалога между сверстниками и взрослыми.
7. Равенство и инициатива — помощь нами взрослыми равных возможностей, как у тихих, и бойких, а также лидеров [4].

Каждодневный «Рефлексивный круг» важен для ребят дошкольного возраста в целях саморегуляции поведения, инициативности, ответственности, а еще самостоятельности, они проводятся перед завтраком и после полдника.

Круг с утра важен для ребят тем, собственно, что они сами выбирают направление своей дальнейшей деятельности, на весь день. Темы «Рефлексивных кругов» прописываются по «Ситуации месяца», по запланированной проектной работе, по календарно-тематическому планированию, по образовавшимся в ходе дня обстоятельствам (если, например, в группе случился раздор или разногласия).

Работу в круге начинается со звукового сигнала, это имеет место быть: сигнал, хлопок, звучание музыкального инструмента, какая-то тихая мелодия, стихотворение и многое другое. Ребята стремительно определяются и сориентировались на месте, собственно, понимают, что педагог их дожидается. Для обсуждения он организывает и поддерживает чувственный настрой, включается легкая, запоминающаяся музыка. Дошкольники и педагог садятся в круг на ковре, для того чтобы они понимали, чья наступила очередь говорить, передается по кругу любой предмет, например, мячик, колокольчик, любая небольшого размера игрушка, в центр устанавливается свеча. Дети, передавая предмет, отвечают на поставленный воспитателем вопрос, правило утреннего и вечернего круга одно, у кого мячик, тот и говорит.

Задача утреннего круга — это разделить свои впечатления со сверстниками, узнать, что нового произошло, обсудить планы на будущее, а также какие-то образовавшиеся за это время проблемы, настроение ребят, условиться о правилах и т.д.

Вечерний круг: ведется в форме рефлексии — обсуждая с детьми наиболее важных моментов прошедшего дня. Задача вечернего круга обучить их проводить самоанализ своих действий, а также сверстников. В случае если потребует обстоятельства дня, то «вечерний круг» проводится еще раз, незамедлительно после инцидента. Обговаривая условия произошедшего, и ищем пути совместного их разрешения. Важно, чтобы дети сами определили этот путь.

Рассмотрим один день из жизни группы...

Я предлагаю всем сесть в круг и поприветствовать рядом сидящего, пусть это будет добрая и открытая улыбка. Так как она способствует положительному настрою, развивает уверенность в себе, а также внутренней раскованности.

Собрались мы дети в круг.

Я — твой друг и ты — мой друг!

Дружно за руки беремся

И друг другу улыбаемся.

Улыбнулись? Значит, готовы к общению. Сегодня на улице солнечный, тёплый денек, давайте подышим им, наполнимся энергией солнца (дети берутся за руки, руки поднимают вверх

к солнцу, делают глубокий вдох, руки направляют в середину круга — выдох). Молодцы!

Предлагаю вам сыграть с помощью «волшебных» очков в одну очень занимательную игру. Воспитатель показывает «волшебные» очки: «Тот, кто их оденет, то увидит в других все самое хорошее, даже то, что не всегда и разглядишь. Любой из вас может примерить очки и разглядеть остальных». Дети по очереди одевают очки и называют положительные стороны друг друга. Педагог: «А сейчас мы вновь оденем очки и посмотрим вокруг нас другими глазами. Что бы вы хотели поменять вокруг себя, чтобы мир стал лучше?» (дети отвечают). Это всё может помочь нам увидеть в других, что-то лучшее.

На вечернем круге мы подводим итоги дня и формулируем выводы. Все дети становятся в круг воспитатель передает длинную ленточку. При передаче ее по кругу любой обязан сказать своему рядом стоящему другу любое ласковое слово. Впоследствии чего, все дети садятся на ковер и им дается мячик для передачи друг другу. Педагог задает вопросы по теме дня, мячик передается по кругу от ребенка к ребенку, который хочет высказаться. В конце нашего круга, ребята сообщают о своих желаниях на следующий день.

Данная технология позволила пополнить развивающую предметно-пространственную среду в группе детского учреждения: планшетом самонаблюдения «Зеркало» (ежедневно дети, приходя в группу, укрепляют свое эмоциональное состояние два раза в день — хорошее настроение или печальное настроение); «Ковриком примирения», на нем дети учатся разрешать конфликтные ситуации, а также мириться сначала при помощи взрослого, а затем самостоятельно; «Стульчиком послушания» для тех, кто нарушил правила поведения; «Секретным телефоном», по нему дети звонят и сообщают о своих радостях, огорчениях, впечатлениях и т.д.; а также картотекой упражнений и игр на формирование эмоционального интеллекта.

В случае если говорить о воздействии данной технологии на развитие шестилеток, то тут с полной уверенностью возможно подметить положительный эффект, т.е. дети начали усваивать этические нормы в обществе, свойственные для их возрастной категории. Они не остаются равнодушными к происходящему в группе, могут обходительно общаться со сверстниками, а также с окружающими их взрослыми, становятся не безучастными в жизни группы, а также могут поддержать беседу друг с другом, внимательно слушают и понимают окружающих.

Дети подготовительной к школе группе будут готовы разобрататься в собственных эмоциях и поделиться с другими собственными эмоциями, а еще они имеют все шансы понять эмоции своих сверстников, как положительные, так и отрицательные. Скромные и застенчивые, становятся раскованными и активными в дальнейшем.

#### Литература:

1. Законодательные материалы Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N1155 (ред. от 21.01.2019). Зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г. N30384.
2. Голованова, Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н. Ф. Голованова. — М.: Речь, 2004.

3. Гришаева Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации. — М.: Вентана — Граф, 2015.
4. Гришаева Н.П. Проблемы формирования социальных ориентаций у современных дошкольников / Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник. Вып. 5 — М.: ФНИСЦ РАН; 2020. С. 358–375.

## Профессиональное сопровождение педагогических работников системы дошкольного образования на базе педагогического колледжа

Перфильева Ольга Дмитриевна, студент магистратуры  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

*В статье предпринята попытка систематизировать современные представления о профессиональном сопровождении педагогических работников системы дошкольного образования на базе педагогического колледжа. Рассмотрено понятие профессионального сопровождения. Выявлены основные особенности профессионального сопровождения указанной категории работников на базе педагогического колледжа.*

**Ключевые слова:** профессиональное сопровождение, сопровождение, дошкольное образование, педагогический колледж, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение.

## Professional support of teachers of the preschool education system on the basis of the pedagogical college

Perfilieva Olga Dmitrievna, student master's degree  
Transbaikal State University (Chita)

*The article attempts to systematize modern ideas about the professional support of teachers of the preschool education system on the basis of a pedagogical college. The concept of professional support is considered. The main features of professional support of the specified category of employees on the basis of the pedagogical college are revealed.*

**Keywords:** professional support, support, preschool education, pedagogical college, pedagogical support, pedagogical support.

Термину «профессиональное сопровождение» посвящено множество научных публикация, однако основной проблемой остается неясность компонентного состава данного понятия, отсутствие четкой процедуры и механизмов исполнения профессионального сопровождения. И несмотря на то, что термин прочно вошел в профессиональную жизнь педагогического сообщества, разработка процедурных моментов остается делом будущего.

Проблема использования термина «профессиональное сопровождение» обусловлена размытостью термина, так как в литературе очень часто данный термин заменяется близкими терминами, такими как «педагогическое сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение», «методическое сопровождение», «педагогическая поддержка» и др. Сам термин «профессиональное сопровождение» встречается в литературе достаточно редко. Между тем, по смыслу данное понятие является наиболее «прозрачным», так как сразу же становится понятным, о чем идет речь. Прямое значение связано с сопровождением педагога в его профессиональной деятельности.

В основе данного понятия лежит ключевое слово «сопровождение». «Сопроводжать, — читаем мы в »Толковом словаре

русского языка« под редакцией Д. Ушакова, — значит, «появляться, быть во время чьего-нибудь пути, следования, сопутствовать кому-чему-нибудь» [11, С. 692]. В Толковом словаре живого великорусского языка В. Даля сопровождение понимается как глагол: «сопроводить кого, провожать, сопутствовать, идти вместе с кем, для проводов, провожатым, следовать» [6, с. 549]. Н. Г. Осухова — разработчик концепции сопровождения подчеркивает, что сопровождение «в самом общем значении сопровождение — это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути. Сопроводжать — значить проходить с кем-либо часть его пути в качестве спутника или провожатого» [9, с. 7].

Эволюционное развитие идей о сопровождении было осуществлено рядом авторов (Г. Л. Бардиер [2], М. Р. Битянова [3], А. В. Волосников [5], Л. М. Митина [10], Н. Г. Осухова [9] и др.), в трудах которых сопровождение рассматривается как «системная интегративная технология» [9, с. 17].

Л. Н. Олефиром отмечалась мысль о том, что профессиональное сопровождение является системой, представляющей «собой целостное взаимодействие следующих компонентов: научно-методического сопровождения; информационного со-

проведения; организационно-управленческого сопровождения» [8, с. 371].

Автором А. В. Бугославской в диссертационном исследовании предлагается следующее определение: профессиональное сопровождение рассматривается «как комплекс целенаправленных педагогических действий, включающих создание условий для развития и профессионального становления личности с целью максимально самостоятельного поиска решения профессиональных задач любого уровня сложности при минимальном участии педагога; наблюдение за профессионально-личностным становлением, супервизию, совместную деятельность, партнерство» [4, с. 7].

Безусловно, первоначальным этапом в профессиональном сопровождении педагогических работников системы дошкольного образования на базе педагогического колледжа должна стать первичная диагностика. Именно на результатах диагностики можно судить о тех профессиональных проблемах, которые следует разрешить в ходе профессионального сопровождения. В последующем при исследовании профессионального сопровождения является выяснение вопроса о применяемых формах и методах данного процесса. Л. А. Абдрахимовой предлагаются следующие методы: наблюдение, консультирование, поощрение, проблемные ситуации, наставничество, поддержка и содействие [1].

В. П. Зелеевой были выделены целые группы профессионального сопровождения. К ним автор отнесла: «метод вну-

тригрупповой межличностной поддержки; метод поощрения внимания к успеху каждого участника учебной группы; метод групповой рефлексии; метод самонаблюдения; методы самоорганизации; метод поручения руководства групповым проектом; метод «творческого выполнения задач»; метод формирования команды; метод обсуждения «зоны ответственности»; метод «шеринга» (обмена чувствами); методы признания и принятия» [7] и др.

Примененные методы и формы профессионального сопровождения педагогических работников системы дошкольного образования и их эффективность выявляется вторичной диагностикой, которая должна выявить, насколько профессиональное сопровождение позволило разрешить накопившиеся противоречия в деятельности педагогов.

Таким образом, профессиональное сопровождение как научное понятие является достаточно новым и требует тщательной проработки. Следует провести разграничение этого термина с уже распространенными понятиями, такими, как «педагогическая поддержка», «психолого-педагогическое сопровождение» и др. Требуется разработка механизма реализации профессионального сопровождения. Тем не менее в науке накоплен опыт проведения процедур сопровождения, и они связаны с такими формами и методами, как наблюдение, диагностика, консультирование, групповая рефлексия, самонаблюдение, поощрение, проблемные ситуации, метод «шеринга», наставничество, поддержка и содействие.

#### Литература:

1. Абдрахимова Л. А. Педагогическое сопровождение развития профессиональной мотивации студентов к изучению иностранного языка как педагогическая проблема // Роль современного образования в условиях глобализации: Сборник научных трудов. — Казань: Ситивент, 2020. — С. 119–122.
2. Бардиер Г. Л. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. — 2-е изд. — Санкт-Петербург: Стройлеспечать, 1996. — 90 с.
3. Битянова М. Р. Психолого-педагогическое сопровождение школьников на этапе перехода из начального в среднее звено: Организационно-содержательная модель деятельности / М. Р. Битянова // Первое сентября: Школьный психолог. — URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200103315> (дата обращения — 10.10.2021).
4. Бугославская, А. В. Педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления будущих психологов: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бугославская Александра Владимировна; [Место защиты: Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского]. — Ялта, 2020. — 22 с.
5. Волосников А. В. Психологическое сопровождение сотрудников спецподразделений по борьбе с терроризмом / А. В. Волосников: дис... кандидата психологических наук: 19.00.11. — Москва, 1999. — 250 с.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: избр. ст. / В. И. Даль; совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ. — Москва: Олма-Пресс: Крас. пролетарий, 2004. — 700 с.
7. Зелеева В. П. Методы педагогической поддержки студентов / В. П. Зелеева // Образование и саморазвитие. — 2009. — № 4(14). — С. 149–154.
8. Олефир Л. Н. О некоторых подходах к рассмотрению содержания понятия «педагогическое сопровождение» // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. Материалы XVIII Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Е. И. Бражник, Н. Н. Суртаева. — Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), 2017. — С. 370–377.
9. Осухова Н. Г. Психологическое сопровождение личности в кризисных ситуациях: опыт эмпирического исследования: монография / Н. Г. Осухова. — Москва: Варсон, 2008. — 400 с.
10. Психологическое сопровождение выбора профессии: Научно-метод. пособие / Под ред. д-ра психолог. наук Л. М. Митиной; Акад. пед. и соц. наук. Моск. психолого-соц. ин-т. — Москва: Моск. Психолого-соц. Ин-т: Флинта, 1998. — 179 с.
11. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д. Н. Ушаков. — Москва: Дом Славянской кн., 2008. — 959 с.

## Использование игры в развитии социально-бытовых навыков младших школьников с глубокой умственной отсталостью

Петухова Ксения Сергеевна, студент магистратуры;  
 Чижакова Галина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор  
 Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

*В статье рассмотрены особенности использования игры в формировании социально-бытовых навыков у младших школьников с глубокой умственной отсталостью. Описан опыт применения дидактических, сюжетно-ролевых, настольных, а также игр с использованием различных атрибутов на занятиях по социально-бытовой ориентировке.*

**Ключевые слова:** игра, социально-бытовые навыки, социально-бытовая ориентация, умственная отсталость, младшие школьники.

Процесс формирования социально-бытовых навыков у младших школьников с глубокой умственной отсталостью представляет сложный процесс, обусловленный тотальным психическим недоразвитием или деменцией. В отличие от школьников с нормальным развитием, у которых процесс овладения социально-бытовыми навыками происходит в непроизвольной форме, в процесс наблюдений за поведением взрослых и подражания им, младшие школьники с глубокой умственной отсталостью к наблюдению, подражанию и самостоятельному освоению таких навыков не способны [4, с. 31].

В связи с этим, одним из важнейших направлений работы педагогов с младшими школьниками с глубокой умственной отсталостью является формирование и развитие у них социально-бытовых навыков, что позволит обучающимся данной категории выполнять определенные бытовые функции, обслуживать себя без помощи других лиц, ориентироваться в ближайшем окружении [2, с. 188].

На сегодняшний день существует множество авторских подходов к формированию у детей с умственной отсталостью социально-бытовых навыков: беседы, сюжетно-ролевые игры, ситуа-

тивно-наглядные упражнения (Л. П. Уфимцева, Л. М. Сафонова), моделирование реальных жизненных ситуаций (Н. С. Холодова), игровой метод с использованием бумажной куклы (В. В. Боброва), практико-игровые занятия и тренинги (Т. П. Мадеева), практико-игровые упражнения (Т. И. Пороцкая).

Опытно-экспериментальная работа по развитию социально-бытовых навыков младших школьников с глубокой умственной отсталостью организована на базе КГБУ СО ПНИ «Подсолнух». К исследованию были привлечены 10 младших школьников в возрасте 8 лет с диагнозом «глубокая умственная отсталость», у которых социально-бытовые навыки находятся в стадии становления, либо не сформированы.

Особое значение в развитии социально-бытовых навыков младших школьников с глубокой умственной отсталостью имеет игровой компонент. Исходя из анализа научной литературы по данной проблеме, был разработан и апробирован игровой компонент к общеобразовательной программе развития социально-бытовых навыков младших школьников с глубокой умственной отсталостью. В обобщенном и систематизированном виде принципы подбора игр представлены на рисунке 1.

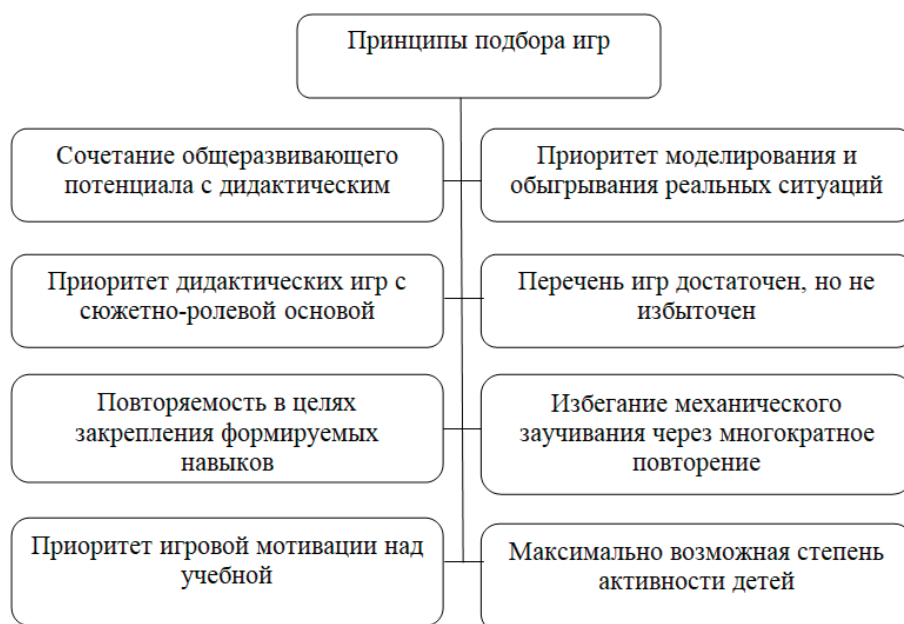


Рис. 1. Принципы подбора игр развития социально-бытовых навыков младших школьников с глубокой умственной отсталостью [1, с. 88]

Игры мы использовали циклически, включая их поочередно, с периодическими повторами, в структуру плановых занятий по социально-бытовой ориентировке (далее — СБО). С учетом специфики интеллекта и эмоционально-волевой сферы обучающихся с умственной отсталостью, использованы такие виды игр, как дидактические, сюжетно-ролевые, настольные, а также игры с использованием различных атрибутов. Все игры соответствовали познавательным, физическим, возрастным, индивидуальным возможностям и особенностям обучающихся с нарушением интеллекта. Особое внимание при организации игровой деятельности уделялось связи игр с жизнью и опытом школьников [3, с. 107].

В программу по СБО были включены разделы, связанные соблюдением правил личной гигиены, правил поведения, уходом за жильем, одеждой, обувью, приготовлением пищи, оказанием элементарной медицинской помощи, уходом за маленькими детьми, правилами пользования услугами общественного транспорта и средствами связи и др.

В ходе уроков были использованы различные игры. Так, при прохождении раздела «Личная гигиена» была проведена игра «Это нужно только мне». Мы предлагали обучающимся выбрать названия предметов для выполнения определенной работы по уходу за собой. Например, предлагалось выбрать: что необходимо для мытья лица и рук (мыло, полотенце, шампунь, зубная паста), что необходимо для стрижки ногтей (ножницы, пилка, крем.) и т.д. В ходе проведения игры «Хлопни в ладоши» мы предлагали обучающимся хлопнуть в ладоши, если они услышат нужный предмет для ухода за телом. В игре «Четвертый лишний» мы предъявляли школьникам ряд картинок, связанных с личной гигиеной, и просили найти картинку, не связанную с данной темой [5, с. 21].

В ходе уроков, направленных на формирование навыков, умений ухода за одеждой и обувью (раздел «Одежда и обувь») мы провели игру «Подбери обувь и одежду по сезону», в ходе которой предъявляли обучающимся ряд иллюстраций с изображением одежды и обуви и предлагали выбрать одежду и обувь в соответствии со временем года, погодными условиями. В ходе игры «Найди ошибку» мы предлагали обучающимся внимательно посмотреть на иллюстрации и прослушать как сказочный персонаж будет называть предметы. При этом намеренно допускали ошибки, которые школьники должны были найти и исправить [1, с. 89].

В процессе уроков по изучению раздела «Питание» проведена игра «Кто больше назовет продуктов?». Игра проводилась как между отдельными учениками, так и группами (командами). В ходе игры «Где можно купить?» мы предложили обучающимся ответить на следующие вопросы: в каком магазине можно купить продукты питания?, в каком отделе можно купить молоко, сметану, кефир, ряженку, сметану, сливочное масло, творог?, какие продукты можно купить в отдел «Бакалея»? и т.д.

В процессе проведения игры «Найди ошибку» мы перечисляли продукты, необходимые для приготовления какого-либо блюда, при этом намеренно допускали ошибки. Учащимся необходимо было исправить допущенные ошибки. В игре «Наведи порядок» школьникам предлагалось поделить продукты

питания на группы, тем самым отработывался навык классификации. В сюжетно-ролевой игре «Магазин» школьникам было необходимо соблюдать правила вежливого общения правила поведения, «покупать» товары в зависимости от нужд [4, с. 32].

При изучении раздела «Семья» проведена сюжетно-ролевая игра «Семья», направленная на развитие знаний школьников об обязанностях каждого члена семьи.

При изучении тем раздела «Торговля» мы провели ранее указанные игры («Хлопни в ладоши», «Классификация», «Четвертый лишний»). Также проведена игра «Подбери и назови», в которой учащимся необходимо было определить, что можно купить в определенном отделе магазина. Например, что можно купить в отделе «Радиотовары?», назови ассортимент ювелирного отдела, в каком отделе ты сможешь купить тетрадь? и т.д. Учащиеся в игровой форме учились общаться с работниками магазина, находить нужный отдел, совершать покупку, брать чек, проверять сдачу [2, с. 189].

При изучении раздела «Культура поведения» проведена игра «Магазин». Обучающимся предлагалось купить в магазине одежду, обувь в зависимости от предстоящего мероприятия (поход в кафе, кино, театр, занятие спортом и т.д.) Так же мы предлагали учащимся разыграть различные ситуации, такие как: вручение подарка, знакомство, обращение с просьбой к взрослым и сверстникам, повеление в гостях, приглашение в кино и театр и т.д.

Участие обучающихся в разыгрывании игровых ситуаций большое внимание уделялось развитию у обучающихся навыков общения. Основной характеристикой общения является то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. Для того, чтобы человек обратился к другому с определенной целью, необходимо наличие побудительных мотивов, умения сформулировать обращение, просьбу или вопрос [5, с. 22].

В процессе моделирования ситуаций и осуществления сопутствующих действий учитывались те пробелы в социально-бытовых навыках, которые были обнаружены в ходе ранее проведенной диагностики. Так, например, в процессе игры «Умывание» мы предлагали комментировать все действия (моем лицо, уши, глаза и т.д.), в процессе игры «Приведем в порядок одежду» предлагали называть части тела (поправляем брюки на ногах, расправляем рукава на руках, показываем пальцы, которыми застёгиваем пуговицы и т.д.), в игре «Чаепитие» уточнялись названия предметов посуды (это — тарелка, это — чашка и т.д.). Таким образом, в процессе моделирования ситуаций выполнение определенной роли требовало подчинения определенным правилам, нормам поведения, которые выступали эталоном для участников игры. Присутствие партнеров повышало необходимость соблюдения этих правил, следования определенной теме игры.

Таким образом, участвуя в играх со специально подобранным содержанием, младшие школьники с глубокой умственной отсталостью получили знания о разнообразных сферах жизни и деятельности человека, приобрели практические умения, навыки культуры общения в жизни, привычку следовать требованиям, нормам поведения в различных ситуациях, позволяющие им успешно адаптироваться в социальной среде.

## Литература:

1. Бережная О. В., Прядко Н. А. Модель работы по формированию социально-бытовых навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3. С. 88–90.
2. Ветлугина В. П. Методы и приемы формирования навыков самообслуживания у младших школьников с нарушением интеллекта // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Международной научной конференции (г. Челябинск, февраль 2015 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2015. С. 188–191.
3. Кочнева Т. В. Определение уровня сформированности навыков самообслуживания у обучающихся с умеренной умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в сочетании с расстройствами аутистического спектра // Инновационные педагогические технологии: материалы VIII Международной научной конференции (г. Казань, май 2018 г.). Казань: Молодой ученый, 2018. С. 107–110.
4. Левченко И. Ю., Переверзева М. В. Изучение навыков самообслуживания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Детская и подростковая реабилитация. 2017. № 3 (31). С. 31–37.
5. Переверзева М. В. Изучение процессов формирования навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Дефектология. 2019. № 2. С. 21–29.

## Практические аспекты развития творческого мышления младших школьников

Пищулина Анастасия Сергеевна, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

*Исследуются практические аспекты развития творческого мышления младших школьников. Рассмотрены результаты исследования по выявлению и обоснованию психолого-педагогических условий, необходимых для развития творческого мышления младших школьников во внеурочной деятельности. Представлен анализ эффективности методов теории решения изобретательных задач (ТРИЗ), а также технологии Нооген, базирующейся на организационно-деятельностных играх.*

**Ключевые слова:** творчество, творческое мышление, младший школьный возраст, креативность, задача, проблема.

Ученые, занимающиеся изучением творческого мышления, отмечают, что для творческого развития ученика необходима гностическая и практическая направленность, обеспечивающая использование творческих решений [3].

Процесс развития творческого мышления младших школьников связан со стратегической организацией мыслительной деятельности при решении новых задач.

Задачи и их решения имеют непосредственное отношение к деятельности людей. Каждый жизненный этап — это постановка и решение все новых задач, стоящих перед людьми. Задача — это цель, заданная в определенных условиях.

Главным в процессе решения задачи с точки зрения психологии мышления является то, как субъект находит принцип, согласно которому выполняются те или иные действия для достижения положительного результата. Будучи объектом мыслительной деятельности, задача содержит в себе как объективную информацию, которая содержится в задаче и определяется ее структурой, так и субъективную, которая является познавательным результатом каждого действия по отношению к задаче [2].

Ряд исследований (Матюшкин А. М., Кудрявцев Т. В., Гурова Л. Л. и др.) рассматривают деятельность, направленную на решение новых задач, как важную форму подготовки учащихся к творческой деятельности, как форму творческой деятельности.

Чтобы проверить данные теоретические положения на практике было проведено исследование, в котором участвовали

учащиеся двух первых классов в количестве 25 человек — 13 чел. экспериментальная группа (1А класс) и 12 чел. контрольная группа (1Б класс).

Цель исследования состояла в том, чтобы выявить и обосновать психолого-педагогические условия, необходимые для развития творческого мышления младших школьников во внеурочной деятельности.

В рамках исследования использовались такие диагностические методики, как Тест креативности Торренса и Тест креативности Вильямса. Данные методики позволили проверить следующие критерии сформированности творческого мышления:

- 1) Беглость мышления;
- 2) Оригинальность мышления;
- 3) Гибкость мышления;
- 4) Точность мышления.

В качестве гипотезы исследования мы предполагали, что развитие творческого мышления младших школьников во внеурочной деятельности будет успешным при соблюдении следующих условий:

1. Использование личностно-ориентированного подхода в развитии творческого мышления младших школьников.
2. Применение специальных форм обучения, стимулирующих творческий потенциал учащихся, таких как методы теории решения изобретательных задач (ТРИЗ), технологии Нооген, базирующаяся на организационно-деятельностных играх.



3. Включение учащихся в групповую проектно-исследовательскую деятельность.

4. Реализация таких принципов как принятие, поддержка и безоценочность.

В среднем по методике Торренса учащиеся набрали  $153,91 \pm 10,98$  баллов, что свидетельствует о среднем уровне креативности в классе. Можно отметить, что большинство детей с затруднением отвечают на вопросы связанные с моделированием ситуации. То же самое можно сказать о заданиях на усовершенствование.

Основные параметры креативности по тесту Вильямса в исследуемых группах получили среднее выражение.

В целом результаты исследования обосновывают необходимость разработки упражнений по развитию творческих способностей в рамках внеурочной деятельности.

Нами была разработана серия упражнений для развития творческого мышления в рамках внеурочной деятельности. При разработке и подборе упражнений были использованы методы теории решения изобретательных задач (ТРИЗ), а также технологии Нооген, базирующейся на организационно-деятельностных играх. ТРИЗ, или теория решения изобретательских задач (автор теории Г. Альтшуллер) — набор методов решения задач и усовершенствования систем, в основе которых лежит креативный подход. Нооген — это педагогическая технология, базирующаяся на организационно-деятельностных играх, которые были разработаны Г.П. Щедровицким.

Следует отметить, что развитие творческого мышления невозможно без помощи взрослых — родителей и педагогов. Очень важно, чтобы педагог осуществлял процесс формирования творческого мышления учащихся уже с первого класса.

Творческие задатки есть у каждого ребенка. Поэтому задача педагога — увидеть индивидуальную креативность уча-

ника и стремиться развивать ее. Надо стремиться к тому, чтобы обучение было не просто понятным и доступным, но и интересным. Если учебный материал является довольно понятным, доступным, однако сами задачи являются стандартными, шаблонными, то это не вызывает у детей никакого интереса, а не активизирует творческого мышления.

Результаты показывают эффективность разработанных упражнений по развитию творческих способностей в рамках внеурочной деятельности и говорят о подтверждении выдвинутой гипотезы.

В среднем по методике Торренса можно говорить об уверенном увеличении показателей креативности. Можно отметить, что увеличилась гибкость, оригинальность и беглость мышления (рисунок 1).

Как видим, основные параметры креативности по тесту Вильямса в исследуемом классе получили со средних значений выросли до высоких значений (см. рисунок 2).

При этом в контрольной группе результаты практически не изменились.

Проверка результатов по методу «G-критерий знаков» показывает, что сдвиг в сторону изменения проверяемых показателей является достоверным (неслучайным).

Подводя итог, отметим, что в младшем школьном возрасте преобладает наглядно-действенное мышление, основным признаком которого является взаимосвязь мыслительных процессов с практическими действиями, поэтому особую роль играет творческая, созидательная деятельность. Психологический анализ такой деятельности указывает на то, что она возникает постепенно из элементарных и простых форм, которые переходят затем в более сложные. Каждый возрастной период имеет свои собственные особенности проявления, свою форму творчества. У учеников данного возрастного периода — это процесс элементарного творчества. Они не соз-

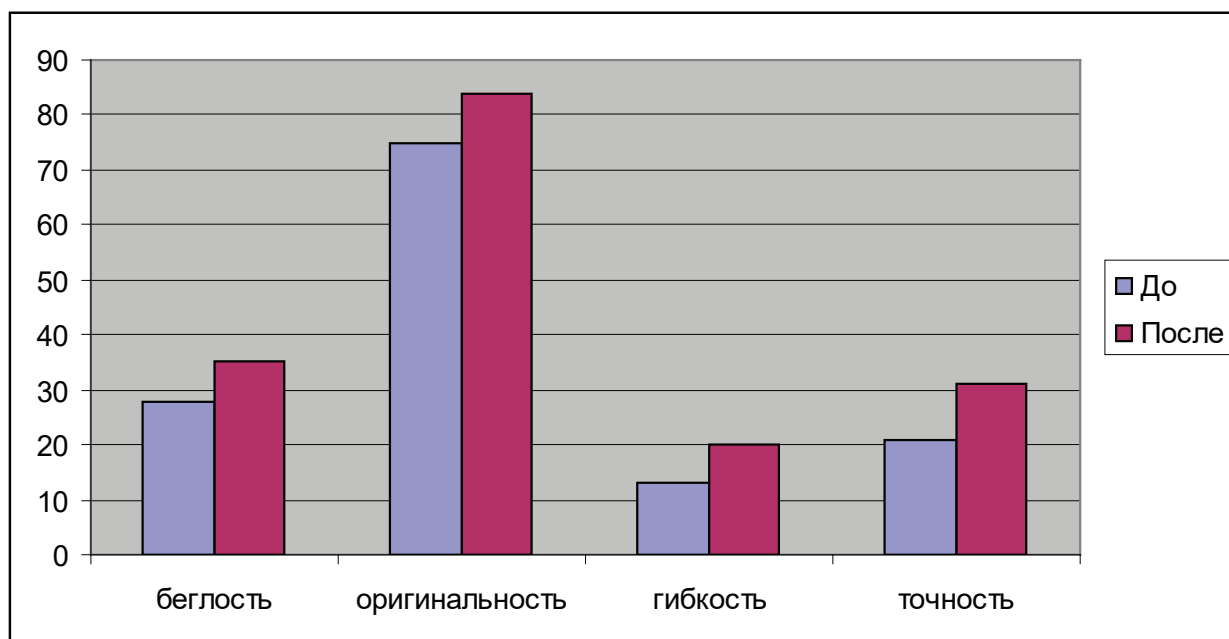


Рис. 1. Распределение факторов креативности по методике Торренса после проведения занятий в экспериментальной группе

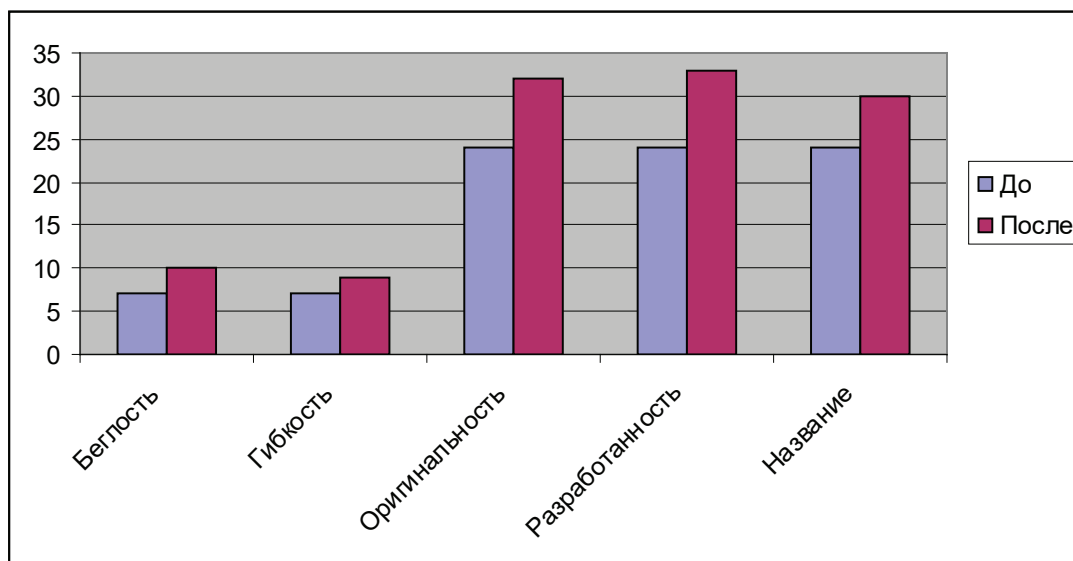


Рис. 2. Распределение факторов креативности по методике Торренса после проведения занятий в экспериментальной группе

дают ничего нового, не занимаются совершенствованием старых устройств. Однако их деятельность направлена на создание единого целого из частей, на построение определенной конструкции.

В процессе творческой деятельности младшие школьники уточняют свои представления об окружающих предметах, глубже и полнее познают такие свойства предметов как форма, величина, комбинирование элементов, конструкция. В ходе последовательных практических преобразований объект, на который направлена деятельность, выступает перед ребенком с разных сторон, дает толчок к мышлению.

Творческие задачи предусматривают преимущественно организацию поисковой деятельности, связанную с выбором оптимальных вариантов решения данной задачи. Исходя из этого, творческие задачи можно отнести к проблемным задачам, выполнение которых проходит в ходе поиска и комбинирования, которое осуществляется на определенном материале. Эта творческая деятельность ученика и с психологической точки зрения представляет собой путь к открытию, который в рамках личностного контекста может быть не менее тяжелым, чем у профессионала.

Таким образом, вопросы развития творческого мышления младших школьников требуют дальнейших исследований.

#### Литература:

1. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. — М.: Знание, 2013. — 96 с.
2. Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задач. — Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1976. — 324 с.
3. Жариков Е. С., Золотов А. Б. Как приблизить час открытий: введение в психологию научного труда / Е. С. Жариков, А. Б. Золотов. — Кишинев: Изд-во «Штиинца», 2015. — 324 с.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М., 2011. — 580 с.
5. Матюшкин А. М. Творческое мышление. — М., 1965. — 385 с.

## Принципы, достоинства и недостатки современной системы инклюзивного образования

Попова Диана Викторовна, студент магистратуры  
Омский государственный педагогический университет

*Инклюзивное образование является одним из основных направлений реформы и трансформации системы специального образования во многих странах мира, цель которой — реализация права на образование без дискриминации.*

**Ключевые слова:** инклюзия, инклюзивное образование, инвалидность, люди с ограниченными возможностями здоровья, школа, образование.

## Principles, advantages and disadvantages of the modern system of inclusive education

Popova Diana Viktorovna, student master's degree  
Omsk State Pedagogical University

*Inclusive education is one of the main directions of the reform and transformation of the special education system in many countries of the world, the purpose of which is the realization of the right to education without discrimination.*

**Keywords:** inclusion, inclusive education, disability, people with disabilities, school, education.

**И**нклюзивный образовательный процесс предполагает создание особых условий, позволяющих учащимся получать образование в комфортных условиях. В то же время дети с отклонениями в развитии и инвалидностью обучаются вместе со здоровыми детьми. В этом и заключается специфика инклюзивного образования. Не существует отдельных государственных учебных заведений, которые обеспечивают подготовку людей с ограниченными возможностями развития, инвалидов. Образовательная политика Российской Федерации была направлена на организацию среды, удобной для общего образования всех категорий граждан и создания всех необходимых условий. Организация интегрированного образования — сложный и трудоемкий процесс, требующий привлечения ряда технических, финансовых и трудовых ресурсов, разработки новых технологий и методов обучения.

Программы инклюзивного образования могут легко изменяться в случае необходимости, включать инновационные технологии для дальнейшего обучения, методы, которые позволяют гражданам усваивать образовательные программы. Интегрированное образование фокусируется на едином учебном процессе, единой образовательной среде и условиях для образования и развития граждан, позволяющих им стать полноправными и полноценными членами общества, адаптироваться к условиям и эффективно взаимодействовать с окружающим миром.

Организация инклюзивной системы образования базируется на следующих основных принципах:

— Принцип ценности личности, независимо от ее уровня развития, способностей и состояния здоровья. Это означает, что в центре образовательной системы стоит личность, на развитие которой и ориентировано обучение и воспитание. Оно не допускает ущемление прав личности, обусловленное ее недостатками в физическом или интеллектуальном развитии, ограниченными способностями и возможностями.

— Принцип опоры на то, что каждый индивид способен чувствовать и думать. Это означает, что каждый индивид, независимо от ограничений в его развитии и интеллектуальных возможностей может развить свои мыслительные процессы, чувственную и эмоциональную сторону. Для этого нужен особый подход и специфические условия.

— Принцип всеобщего права на общение. Каждый индивид наделен правами выражать свои мысли, посредством общения, он может слушать и имеет право быть услышанным другими людьми.

— Принцип взаимопомощи, взаимосвязи и взаимоподдержки. Для нормального развития, индивиду необходима

поддержка со стороны другого человека. Каждый человек нуждается в опоре, построении связей различного характера с другими людьми.

— Принцип взаимосвязи подлинного образования с построением взаимоотношений с другими людьми. Обучение будет результативным только при построении системы коммуникативных связей с другими людьми, коллективном труде и творчестве.

— Принцип прогрессивного развития. Прогрессивное развитие должно быть ориентировано на раскрытие природных задатков индивида и оказание им помощи в выполнении тех действий, которые ему доступны и понятны. Нельзя акцентировать внимание на том, что человек делать, не способен.

— Принцип разнообразия. Он предполагает, что разнообразная деятельность, привлечение к совместной работе и построению взаимоотношений в коллективе приводит к развитию всех сторон личности.

Достоинства инклюзивного образования:

— Понимание проблем инвалидов, улучшение социальной системы.

— Уверенность ребенка в себе.

— Общение со сверстниками.

— Воспитание отзывчивости у здоровых детей, гуманизация общества.

— Адаптация и интеграция в социум.

— Полноценное образование.

Развитие интегрированного образования в Российской Федерации происходит довольно медленно. В то же время оно неравномерно. В некоторых крупных, промышленно развитых регионах оно реализуется довольно активно. Что касается провинциальных городов, то здесь ситуация сложнее. Программы интегрированной подготовки реализуются медленно и не всегда эффективно. Опыт развития инклюзивного образования в крупных регионах, как правило, используется в качестве опоры, без учета специфики, экономического статуса и социального положения их территории.

Именно инклюзивное образование обеспечивает детям с особыми образовательными потребностями равными с их здоровыми сверстниками возможностями развития, необходимого для максимальной адаптации и полноценной интеграции в обществе.

В развитии инклюзивного образования России можно выделить ряд остро стоящих проблем, которые требуют особого внимания:

— Дефицит школ. Общеобразовательных школ, специализирующихся на обучении детей-инвалидов и лиц с ограни-

ченными возможностями, очень мало, а в имеющихся часто условия обучения не являются достаточно комфортными и рациональными.

— Недостаточная квалификация педагогического состава. Педагоги не всегда способны найти должный подход к «особенным» детям, либо им не хватает на них времени и учащимся приходится обучаться самостоятельно.

— Отсутствие технологий, позволяющих совместить обучение здоровых граждан и лиц с ограниченными возможностями.

— Моральный дисбаланс у учащихся. Инвалиды могут тяжело воспринимать свои недостатки, видя рядом с собой нормальных, здоровых детей.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья, обучающийся в специальном учреждении для инвалидов, отделен от реального общества, что еще больше ограничивает его развитие. Он, как и любой другой ребенок, нуждается в образовании, воспитании и общении со сверстниками. Здоровые дети,

которые участвуют в инклюзивном образовании, проявляют больше сочувствия, сопереживают и относятся с большим пониманием, они становятся более терпимыми, что особенно актуально для общества с крайне низким уровнем толерантности. Инклюзивное образование резко снижает иерархические проявления учебного коллектива.

Инклюзивный подход ставит вопрос таким образом, что барьеры и трудности в обучении, с которыми сталкиваются ученики с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах, происходят из-за существующей организации и практики учебного процесса, а также из-за устаревших негибких методов обучения. При инклюзивном подходе необходимо не адаптировать учеников с теми или иными трудностями в обучении к существующим требованиям стандартной школы, а реформировать школы и искать иные педагогические подходы к обучению таким образом, чтобы было возможно наиболее полно учитывать особые образовательные потребности всех тех учащихся, у которых они возникают.

#### Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ
2. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ (с изм. и доп., вступившими в силу с 01.01.2019)» ст. 19, «Образование инвалидов» гл. 4
3. Алехина С. В. Современные тенденции развития инклюзивного образования в России [Текст] / С. В. Алехина // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы V Междунар. науч. — практ. конф. (Чебоксары, 14 авг. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015.

## Уровень выгорания педагога

Станкевич Алевтина Владимировна, преподаватель;  
 Сумарокова Валерия Вадимовна, педагог дополнительного образования;  
 Косталанова Наталия Владимировна, методист;  
 Проскурина Елена Николаевна, методист;  
 Мамонов Евгений Алексеевич, мастер производственного обучения;  
 Козловский Сергей Николаевич, мастер производственного обучения;  
 Мищенко Андрей Васильевич, мастер производственного обучения;  
 Васильев Алексей Павлович, мастер производственного обучения  
 МБУ ДО «Центр технического творчества и профессионального обучения» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

Люди испытывают негативные чувства, когда их ожидания не соответствуют результатам их профессиональной деятельности. Этот психологический синдром называется выгоранием и приводит к отрицанию, неудовлетворенности и низкой работоспособности, что снижает эффективность и производительность труда. Выгорание больше проявляется в профессиях, в которых существуют межличностные отношения. Таким образом, выгорание в этих профессиях можно определить, как «синдром эмоционального истощения, деперсонализации и снижения личных достижений, возникающих у людей, работающих с людьми».

Учителя подвержены выгоранию больше, чем работающие в других профессиях, по той причине, что рабочая среда действует как главный фактор, влияющий на выгорание. Например, позитивный коллектив, психологический климат, орга-

низационная поддержка способны снизить выгорание педагога. В то время, как плохое поведение учащихся, их нежелание добиваться высоких результатов, стрессовые и конфликтные ситуации на рабочем месте усиливают негативному отношению к своей деятельности и способствуют эмоциональному выгоранию. Выгорание педагога является одной из насущных проблем, оказывающих влияние на систему образования.

Успех каждого ученика зависит от эффективности деятельности педагога на занятиях. Высока вероятность того, что успехи учеников могут снизиться, если педагог переживает выгорание.

Исследования о выгорании педагога предполагает несколько моделей для его объяснения. Так, одни исследователи утверждают, что выгорание есть не что иное, как психологическое состояние, вызванное стрессом на работе, социальными

отношениями, неопределенными целями, отсутствием организационной поддержки, и это состояние заставляет изолироваться от рабочего места и коллектива. С точки зрения других исследователей выгорание действует как механизм психологической защиты, развивающийся в ответ на неудовлетворенные ожидания педагогов, которые были полны энтузиазма, энергичны и идеалистичны в отношении своих учеников. Перлман Б. и Хартман Е. А. в 1982 году описали выгорание как «эмоциональное и физиологическое истощение, низкая продуктивность работы и реакция эмоционального и психологического состояния стресс». Следовательно, выгорание наступает тогда, когда у педагога снижается самооценка и он ожидает от своей деятельности больше вреда, чем пользы.

Существует мнение, что выгорание происходит в три этапа:

1. Сначала педагог испытывает эмоциональное истощение, когда сталкивается с трудными для выполнения требованиями.
2. Затем он обнаруживает, что снижение эмоционального восприятия срывает как способ выхода из этой ситуации.
3. Наконец, педагог воспринимает себя как отрицание.

Исследования показали, что педагог, которого не мотивирует работа, не может добиться профессионального успеха. Постоянное ощущение давления приводит к снижению мотивации, депрессии, отчаянию, физиологическому, эмоциональному и психологическому истощению.

Проведенное среди педагогов различных образовательных учреждений анкетирование по таким критериям как: «Моя профессия — это мое призвание», «Я испытываю радость от общения с учениками», «Я хороший педагог», «Я чувствую усталость»; «Я разочарован в людях»; «Я чувствую себя в ловушке»; «Я ошибся в выборе профессии», показало неутешительны результаты. Педагогам предлагалось оценить свое эмоциональное состояние по шкале от 1 до 5, где 5 — это «всегда», 4 — «часто», 3 — «иногда», 2 — «редко» и 1 — «никогда». Сбор и анализ данных показал, что наивысшее среднее значение принадлежит пункту «Я чувствую усталость», всегда и часто. Пункты «Я разочарован в людях» и «Я чувствую себя в ловушке» в большей степени встречаются в шкале 3 «иногда». Наименьшее среднее значение принадлежит пунктам «Я ошибся в выборе профессии» и «Моя профессия — это мое призвание». Позитивное отношение к своей деятельности встречается в основном у педагогов учреждений дополнительного образования и учителей начальных классов, в то время как учителя среднего звена, педагоги СПО и ВУЗов чувствуют большее разочарование, безнадежность и испытывают эмоциональное выгорание в профессии.

#### Литература:

1. Бабич О. И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения. — Волгоград: Учитель, 2009. — 122 с.
2. Бойко В. В., Ковалёв А. Г., Панфёров В. Н. Социально-психологический климат коллектива и личности. — М.: Мысль, 1983. — 208 с.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2008. — 358 с.
4. Грабе М. Синдром выгорания — болезнь нашего времени. — СПб.: Речь, 2008. — 96 с.
5. Осухова Н. Г. Профессиональное выгорание, или Как сохранить здоровье и не «сгореть» на работе. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2011. — 56 с.
6. Перлман Б. и Хартман Е. А. (1982). Выгорание: Резюме и дальнейшие исследования. Человеческие отношения, 35 (4).

После того как уровни эмоционального выгорания педагогов были рассчитаны с помощью сбора и обобщения данных, была проведена выборка эмоциональных состояний среди педагогов — мужчин и педагогов — женщин. Педагоги — женщины имели более высокий средний балл по пункту «Я чувствую усталость», а мужчины имели более высокие результаты по пунктам: «Я чувствую себя в ловушке» и «Я ошибся в выборе профессии». Таким образом, можно утверждать, что педагоги — женщины испытывают большую усталость, чем учителя-мужчины, но более уверены в выборе своей профессиональной деятельности. Педагоги — мужчины чувствуют себя более зажатыми, некомпетентными в профессии, нежели женщины.

Многие участники исследовательской выборки чувствовали себя уставшими. Выгорание из-за усталости часто ассоциируется с профессиональной нагрузкой. Педагоги — женщины устают больше, чем их коллеги — мужчины, которые, в свою очередь, чувствуют себя в ловушке, никчемными и неудачными больше, чем их коллеги — женщины. Эта разница может быть результатом того, что женщины более приспособлены формированию и развитию социальных отношений по сравнению с мужчинами.

Учитывая тот факт, что выгорание снижает эффективность педагога как профессионала, то отсутствие достижений и успехов у учеников необходимо рассматривать как тревожный сигнал. Статистически значимой разницы, влияющей на восприятие классных учителей и педагогов — предметников относительно эмоционального выгорания, нет. Это может быть связано с тем, что выгорание связано с фактором рабочего места, и обе группы педагогов находятся в схожей рабочей среде. Педагоги, работающие в вузах, испытывают эмоциональное выгорание больше, чем работающие в школах и организациях дополнительного образования детей, так как личные взаимоотношения в вузах наиболее тесные, а выгорание чаще наблюдается там, где социальные отношения интенсивны.

На основании результатов этого исследования можно сформулировать некоторые рекомендации:

- Педагогические нагрузки следует сокращать, так как повышенная нагрузка может привести к усиленному выгоранию.
- Учитывая тот факт, что почти половина педагогов испытывает эмоциональное выгорание, необходимо исследовать причины данного феномена в каждом отдельном учреждении, а затем разрабатывать профилактические меры, чтобы решить данную проблему.

## Формы педагогической работы с родителями

Стрюкова Любовь Николаевна, воспитатель;  
Назаренко Елена Васильевна, воспитатель;  
Маслиева Ирина Эдуардовна, учитель-логопед  
МАДОУ № 35 г. Курганинска Краснодарского края

Семья — это мама, папа и я. Семья — это опора, это крепость, это начало всех начал. В семье закладываются основы будущей личности.

Говорят отцовство, как и материнство — это талант. Процесс воспитания — это, прежде всего процесс самовоспитания родителей. Все начинается с детства, а детство начинается с нас, взрослых!

Мама! Мама — первое слово, которое с радостной улыбкой произносит ребенок. Мама — это то слово, которое чаще всего повторяет человек в минуты страдания и горя. Мама! Она осязает, чувствует, любит своего ребенка, волнуется, страдает уже тогда, когда малыш только собирается появиться на свет.

Мать любит своего ребенка, каким бы он не родился и не стал взрослым. Всегда поймет его страдания и протянет руку помощи, отдаст последний кусок.

Беспредельна самая бескорыстная любовь — любовь материнская. Мать — не обладающая таким чувством редкое исключение, ошибка природы.

Великая сила безграничной материнской любви укрепляет родительскую власть, авторитет матери, но может и разрушить их. И тогда воспитание ребенка становится очень трудным. Сильное, но не разумное, слепое материнское чувство превращает воспитание в тяжкий, бесплодный труд, оно губит ребенка и приносит огромное несчастье в первую очередь самой матери.

Многие матери начинают с пеленок задаривать ребенка множеством игрушек, потакают его капризам, все самое лучшее отдается только ему. Постепенно он превращается в маленького кумира, который повелевает взрослым. Ребенок взрослеет и ему нужны уже не игрушки, а более дорогие предметы и вещи. Подобные удовольствия превышают материальную возможность родителей. Но сын или дочь привыкли уже думать только о себе. Каждое новое требование не только тяготит мать, но и обижает. Она обвиняет своих детей в черствости и жестокости.

Самые тяжелые раны наносятся матери, когда на старости лет ей не находится места ни в сердце, ни в доме взрослых детей, когда, преодолевая душевную боль, приходится через суд напоминать о своем праве на их заботу. Человек, которого с детства учили лишь брать от других, ничего не давая взамен, вряд ли сможет быть чутким, внимательным, любящим мужем и отцом, бескорыстным другом и хорошим товарищем.

Отцовское влияние — это огромная и благородная сила в воспитании детей. Отец для ребенка — это первый защитник и опора. Но не все дети ощущают это на себе. Во многих семьях пьющие отцы, их можно отнести к первой категории. Отец-пьяница — это преступник, отравляющий страшным ядом душу своих детей, отнявший у них детство. Есть еще одна категория плохих отцов, которые оставляют своих детей ради новой любви.



Вторая категория — уход отца из семьи — это всегда тяжелая душевная травма для ребенка. Тоска по близкому, любимому человеку, оскорбленное самолюбие, стыд перед окружающими за то, что брошен, как вещь, которая оказалась не нужной, жалость к матери или злость на нее, изменение материального положения — такие сильные не детские переживания испытывают дети. Одни замыкаются в себе, другие ожесточаются, третьи забрасывают учебу. В характере детей, обиженных и оскорбленных самым близким человеком появляются грубость, мстительность, лживость, часто они теряют веру в людей в себя, в настоящую верную, большую любовь.

Есть еще категория отцов, которые не пьют и живут в семье, но они не принимают, никакого участия в воспитании детей. Они стоят на позиции невмешательства, предоставляя это матери, потом детскому саду, школе и т.д. Сами же часами торчат во дворе у шахматной доски или проводят время на стадионе,

в гараже, на рыбалке и вот на все это хватает время. А отдать ребенку хотя бы два три часа выходного дня — на такое они не способны.

**Чтобы узнать роль пап и мам в семьях воспитанников, свою работу строим следующим образом.** Работу начинаем с тестирования и анкетирования, это нам помогает поглубже узнать какую роль занимает в семье каждый из родителей. На основании этого подбираем соответствующий материал, проводим: беседы, консультации, родительские собрания — в форме круглого стола. В группе организовали родительскую почту, телефон доверия. Проводим совместные спортивные соревнования, творческие выставки, театрализованные представления. Используем информацию в форме папок передвижек. Совместная деятельность педагогов и родителей дает положительные результаты в воспитании детей и меняет взгляды родителей на их положение в семье.

#### Литература:

1. А. О. Пинт «Это вам, родители»;
2. М. Г. Агавелян «Взаимодействие педагогов ДОО с родителями»

## «Музей в чемодане»: как заинтересовать современного школьника

Сысоева Виктория Олеговна, учитель;

Симонина Мария Игоревна, учитель

ГБОУ СОШ № 200 с углубленным изучением финского языка Красносельского района Санкт-Петербурга

*Статья посвящена новой образовательной практике — организации в образовательной организации постоянно действующего «Музея в чемодане» со сменными экспозициями, собираемыми и презентуемыми учащимися разных возрастов в ходе проектно-исследовательской деятельности. Подробно рассматриваются цель, задачи, способ и принципы организации переносной экспозиции и формы работы с ней. В статье описан успешный опыт реализации идеи «Музея в чемодане» в образовательной организации, где работают авторы, приведены примеры тем, которые можно реализовать на других образовательных площадках. Практическая значимость опыта заключается в возможности применения его в повседневной практике любого образовательного учреждения. Применение такой внеурочной формы работы поможет решить одну из актуальных во все времена проблем педагогики — повысить мотивацию учащихся.*

**Ключевые слова:** мотивация, активное образование, самоуправление, проектная деятельность, исследовательская деятельность, экспозиция, экскурсия, театрализация.

**П**роблема поддержания мотивации к обучению в век клипового мышления и безграничного информационного пространства особенно актуальна. Уровень мотивации падает пропорционально увеличению возраста учащихся. При этом их интеллектуальные способности и возможности растут. И главная задача школы в этот момент — организовать в школе такое учебно-познавательное пространство, в котором у учащихся будет возникать внутренняя потребность принимать участие в каких-то проектах, общих делах, мероприятиях. Если ребенок видит, что в школе происходит что-то интересное, если знает, что ему готовы доверить проводить какое-то значимое для школы мероприятие, он будет стремиться реализовать свои таланты, пробовать себя в разных ролях. Обычно такими площадками для самореализации становятся школьные концерты,

театральные постановки, школьная газета, ячейки молодежных движений, работающих в школе, кружки, занятия по внеурочной деятельности, школьный музей. Больше всего авторов статьи интересует музейное пространство. Однако не во всех школах есть возможность организовать полноценный музей, да и традиционный музей в понимании большинства школьников — это нечто замершее, неживое, негибкое, и значит — несовременное и неинтересное. А молодой человек — существо с подвижной психикой, устремленное в будущее. Значит, и поле развития ему требуется динамичное, способное подстроиться под интеллектуальные потребности каждого участника музейного организма и каждого его посетителя. Таким образом, идея переносного музея, «Музея в чемодане», музея со множеством вариантов экспозиций исключительно важна для педагогов,

желающих идти в ногу со временем и организовать что-то интересное в своей школе.

Коллектив ГБОУ СОШ № 200 Красносельского района Санкт-Петербурга предлагает познакомиться со своим опытом организации «Музея в чемодане», который занял прочное место в урочной и внеурочной деятельности нашей школы. «Музей в чемодане» — это «живая», постоянно сменяющаяся переносная экспозиция, формируемая самими учащимися и представляемая ими на разных уровнях. По своей форме этот Музей представляет образовательное событие, где реализуются принципы учебного самоуправления, формируются навыки социального проектирования, где все учащиеся вовлекаются в проектную, исследовательскую и просветительскую деятельность.

«Музей в чемодане» работает по утвержденному администрации образовательного учреждения Положению. Цель организации Музея — создание музейного пространства как вариативного образовательного пространства, в центре которого стоит индивидуальность ребенка. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

- организовать пространство для активизации познавательной, интеллектуальной и творческой инициативы максимального количества участников образовательного процесса;
- вовлечь учащихся в музейное дело, проектную и исследовательскую деятельность, основанную на принципах учебного самоуправления и социального проектирования;
- создать условия для сетевого взаимодействия школы с другими образовательными организациями, учреждениями культуры и науки.

Организация «Музея в чемодане» базируется на следующих принципах:

- принцип всестороннего развития личности: в ходе работы в «Музее» у каждого члена коллектива есть возможность реализовать свои способности в организаторской, исследовательской, научной, творческой сферах;
- процесс обучения проходит в максимально доступной для восприятия ребенком форме — игровой; вся информация, получаемая и транслируемая участниками, максимально наглядна и понятна детям, задействует все органы восприятия;
- принципы культурно- и природосообразности реализуются через максимальную ориентированность на личность каждого; при разработке сценариев мероприятий, обязательно учитываются возраст, особенности развития и культурная среда всех участников образовательного процесса. Посетителями «Музея в чемодане» смогут стать даже люди с ограниченными возможностями здоровья, к которым «Музей в чемодане» «приедет» сам;
- «Музей в чемодане» как динамическое музейное пространство, которое можно организовать в каждой школе, в любой аудитории, в любой организации, реализует принципы интерактивности своих экскурсий, саморегуляции и саморазвития. Все экспонаты можно трогать, ощущать, в ходе мероприятий постоянно ведется диалог, участвуют абсолютно все члены события, вопросы зрителей рождаются по ходу мероприятия, сценарии постоянно видоизменяются и трансформируются под определенную аудиторию, в ходе рефлексии члены проекта вносят коррективы.

В современном мире совершенствуются не только формы и методы обучения, но и организационные модели в образовании. В организацию образовательно-воспитательного пространства «Музея в чемодане» (рис. 1) как долгосрочного общешкольного проекта вовлечены все участники образовательного процесса и партнёры образовательной организации. Участниками проекта являются обучающиеся, кураторы (учителя, администрация школы, родители, представители организаций-партнёров), аудитория (учащиеся ОУ или иных учреждений культуры и науки). Администрация Музея (директор и руководители отделов Музея) работает на постоянной основе, в то время как члены проектных групп (отделов) Музея выбираются лишь на время реализации конкретного проекта. Отделы формируются согласно личностным качествам участников процесса, их талантам и желаниям: кто-то работает с аудиторией, кто-то с поиском и обработкой информации, кто-то занимается материально-техническим обеспечением процесса. Таким образом, он представляет собой цельную модель школьного самоуправления, организующую жизнь учащихся и формирующую у них навык работать в команде.

Представляемая образовательная практика универсальна и может быть транслируема в любом образовательном учреждении. Главное, грамотно организовать процесс. Рассмотрим алгоритм создания «Музея в чемодане»,

На первом этапе на основе предпочтений или заказа действующих лиц проекта выбирается тема экспозиции. Информацию собирает и обрабатывает «Отдел по связям с общественностью» через «Ящик заказчика», который может быть организован как традиционным способом (ящик пожеланий, устный опрос), так и в электронном формате, например, через гугл-форму.

На втором этапе коллективно определяются цели и задачи, формы проведения, место и время предстоящего образовательного события, планируются этапы подготовки, распределяются роли каждого участника общего дела.

На этапе подготовки к мероприятию руководители отделов формируют проектные группы (не больше 5 человек в каждой), каждая из которых действует в рамках своего направления:

- отдел по связям с общественностью ведет рекламную деятельность в стенах школы и в интернет-пространстве;
- экспозиционный отдел формирует переносную экспозицию, которую и надо будет поместить в чемодан (в это время остальные экспозиции хранятся в специальных коробках у кураторов проектов, чтобы при необходимости можно было вернуться к уже созданной экспозиции и представить ее либо в уже имеющемся, либо в видоизмененном составе);
- научный отдел разрабатывает сценарий экскурсии, пишет научные статьи в школьную газету;
- отдел материально-технического обеспечения составляет смету расходов, предоставляет технические средства для проведения занятия.

Надо учесть, что члены каждой группы в каждом следующем проекте могут войти в состав другого отдела, чтобы реализовать свои потребности в данный момент.

На этапе проведения репетиций и самого мероприятия участники отдела просветительской деятельности проявляют себя в роли экскурсоводов и актеров в ходе театрализации со-





Рис. 1. Организационно-управленческая модель «Музея в чемодане»

бытия в своем образовательном учреждении и на других площадках офлайн или онлайн. Экскурсии длительностью до 45 минут могут носить как однократный, так и многократный (цикл занятий) характер.

В заключение происходит рефлексия: проводится анализ проделанной работы, намечаются пути коррекции и дальнейшего развития работы «Музея в чемодане». Проведенное мероприятие освещается в школьных СМИ с обязательной организацией обратной связи, материалы (фотоотчет о проведенном мероприятии, сценарии экскурсий) выкладываются на сайте школы в разделе «Научная деятельность».

Чему может быть посвящена экспозиция «Музея в чемодане»? «Празднование Нового года в Советском Союзе», «Народные промыслы», макет военных сражений, история математических или физических приборов, набор химика, «История русского рока», «Физика в игрушках», «Война в моей семье», «История нашей школы», «История моего района», «Культура Серебряного века», «Импрессионисты», «Физика в доме», «История развития освещения», «Фотопечать», «От граммофона к патефону», «В мире часов», «Учебники наших роди-

телей», и т.д. Экспозицию могут составить любые экспонаты, принадлежащие ученикам, школе или организациям-партнерам, которые поместятся в чемодан, и проводить экскурсионные занятия можно в рамках любого проводимого в школе предмета или направления дополнительного образования образовательной организации, в ходе работы интегрировать предметы гуманитарного и естественно-научного циклов. По форме экскурсии могут быть как очными (учебное занятие, тренинг, организационно-деятельностная игра), так и в онлайн формате или в форме видеозаписи.

В силу специфики нашей школы первые экспозиции «Музея в чемодане» было решено посвятить культуре Финляндии (рис. 2). Экскурсии получили названия «Финляндия в чемодане» и «Символы России и Финляндии». В чемодан были собраны финский флаг, костюм лапландца, книга о мумии-троллях, игрушки (мумии-тролли, северный олень, куклы в традиционных костюмах), зерна кофе, традиционная финская кружка кукса, рисунки с символами Финляндии и России, колпачки гномов Йоулупукки и многое другое. Занятия были проведены в разных классах начальной и старшей школы.



Рис. 2. Экспозиция «Финляндия в чемодане»

Мы видим, что у участников проекта (как членов проекта, так и у аудитории) повысился интерес к учебному предмету, они стали более активны, чувствуя, что могут передать почерпнутые ими знания другим ребятам. Многие дети преодолевают свой страх выступать публично, кто-то открыл в себе организаторские способности, а кто-то — способности журналиста или переводчика. В работу «Музея в чемодане» включилось много учеников и учителей школы, администрация, родители, и даже другие учреждения. В силу того, что в «Музее» много отделов, в нем созданы условия для развития детского самоуправления. Мы учимся правилам работы и поведения в команде, правилам этикета. В будущем мы планируем открытие новых экс-

позиций, написание новых сценариев, расширение контактов, участие наравне с музеями, существующими в традиционной форме, в различных конкурсах школьных музеев и юных экскурсоводов.

Мобильный «Музей в чемодане» можно организовать в любом образовательном учреждении. Для этого не нужны большие материальные затраты, особое техническое оснащение или отдельное помещение для хранения инвентаря. Для этого нужны чемодан, энтузиасты-педагоги и дети любого возраста, которые будут воплощать в жизнь свои идеи, реализовывать таланты и заражать радостью интеллектуальной и творческой работы всех вокруг.

#### Литература:

1. Драгни, О. В. Школьный музей: методические рекомендации по созданию и организации деятельности музеев образовательных учреждений СЗОУО. — М., 2011.
2. Методические рекомендации по организации деятельности школьных музеев и развитию детских краеведческих объединений: приложение к письму Департамента молодёжной политики, воспитания и социальной защиты детей / Министерство образования и науки Российской Федерации от 12.01.2007 г. № 06–11.
3. Музей в школе. Практикум: сборник статей. — М., 2006.
4. Музей в школе. Стимул к размышлению: сборник статей. — М., 2005.
5. Персин, А. И. Краеведение и школьные музеи. История, теория, практика. — М., 2006.
6. Решетников, Н. И. Школьный музей и комплектование его собрания: учебно-методическое пособие. — М., 2005.
7. Столяров, Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика: Учебное пособие. — М., 2004.
8. Туманов, В. Е. Школьный музей: методическое пособие. — М., 2002.
9. Школьный музей: методическое пособие в помощь организаторам школьных музеев, методистам, педагогам дополнительного образования. — СПб, 2006.
10. Шляхтина, Л. М., Фокин, С. В. Основы музейного дела. — СПб., 2000.

## Причины и особенности возникновения стресса у младших школьников

Федулова Ирина Андреевна, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

*Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме исследования стрессового состояния у детей младшего школьного возраста. В данной статье раскрыто понятие стресса в научной литературе, определены основные негативные эмоциональные состояния, присущие младшим школьникам при длительном стрессе. Выделены возрастные трудности и проблемы, которые при неблагоприятных условиях могут приводить к возникновению стресса у детей, а также причины и характерные черты проявления стресса в младшем школьном возрасте. Особое внимание в статье уделяется роли педагога как главного помощника в преодолении стресса в школе. На основании анализа научной и методической литературы выделяются особенности внеурочной деятельности, которые позволяют рассматривать ее как эффективное средство профилактики стресса в педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** стресс, эмоциональное состояние, младшие школьники.

## Causes and characteristics of stress in younger schoolchildren

*The article is devoted to the current problem of studying the stress state in children of primary school age. This article reveals the concept of stress in the scientific literature, identifies the main negative emotional states inherent in younger schoolchildren during prolonged stress. The article highlights age-related difficulties and problems that, under unfavorable conditions, can lead to stress in children, as well as the causes and characteristics of stress manifestation in primary school age. Particular attention in the article is paid to the role of the teacher as the main assistant in over-*

*coming stress at school. Based on the analysis of scientific and methodological literature, the features of extracurricular activities are highlighted, which allow us to consider it as an effective means of preventing stress in pedagogical activity.*

**Keywords:** stress, emotional condition, junior schoolchildren.

Все чаще неотъемлемой частью современной жизни становится стресс. Длительное время состояние стресса считалось проблемой взрослого мира. Только в начале 70-х годов XX столетия ученые обратили внимание на слабую степень изученности данного феномена у детей, когда стало понятно, что стресс укореняется в жизни детей не меньше, чем у взрослых.

На сегодняшний день существует ряд причин, определяющих появление стресса у детей младшего школьного возраста. При отсутствии должной помощи, соответствующих изменений средств обучения и воспитания, это может оформляться в устойчивые черты личности и деформировать ее последующее развитие, а также стать причиной ухудшения успеваемости и поведения, вызвать нарушения во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками и серьезно повлиять на состояние здоровья. Таким образом, изучение причин возникновения стресса у школьников, проблемы его развития, своевременной профилактики и коррекции, было и остается на сегодняшний день важной задачей. Целью данной статьи является освещение причин возникновения и специфики проявления стресса у детей младшего школьного возраста.

Стресс — это понятие для обозначения широкого спектра состояний, возникающие в ответ на различные раздражители — стрессоры. Иными словами, стресс является реакцией организма на отрицательные факторы внешней среды [1, с. 126]. Проблеме стресса посвящен ряд публикаций ученых в области психологии, психогигиены, педагогики, медицины. Психофизиологические особенности влияния стресса на детский организм освещены в публикациях Поляшовой Н. В., Соловьёва А. Г., Новиковой И. А., Шибковой О. В., Быкова Е. В., Чипышева А. В. [4; 6] и др. Риски и особенности развития стресса в детском возрасте исследовали Минсабиров В. Н., Шакирзянова Л. Р., Сасина К. В., Зубаирова Р. Р., Сулейманова Ф. М., Ширванова Ф. В., Каримова Д. Н. [2; 3; 5; 7] и др.

Стресс присутствует в жизни почти каждого ребенка, однако стрессовые импульсы в его организме зависят от индивидуальных качеств и навыков самоуправления. Стресс может вызываться внешними (например, перегрев, холод) или внутренними (страхи, тревоги или ссоры) обстоятельствами, величина которых пересекает некоторую черту.

В краткосрочной перспективе стресс может подтолкнуть ребенка на освоение новой деятельности или вдохновить подростка на учебу. Но хронический стресс — другое дело.

Если не обращать внимание на длительный стресс, он может стать причиной целого ряда проблем с физическим и психическим здоровьем. Продолжительный стресс может вызвать высокое кровяное давление, ослабить иммунную систему и способствовать таким заболеваниям, как ожирение и болезни сердца. Это также может привести к проблемам с психическим здоровьем, таким как тревога и депрессия — расстройства, которые становятся все более распространенными среди детей и подростков.

Причины и характерные черты стресса у детей отличаются в разных возрастных группах. В возрасте от 5 до 10 лет, наиболее интересном для нашего исследования, основными особенностями стресса у ребенка являются необъяснимые боли и расстройства (включая рвоту), повышенная озабоченность своим здоровьем, отказ от посещения школы и прогулок с другими детьми, слишком рьяное желание казаться хорошим, необъяснимые тревоги и страхи (фобии), стереотипные нервные движения, низкая самооценка, нарушения сна и питания. Причинами стресса являются, как правило, школа, друзья и неуспехи или конкуренция в учебе. Дети в этом возрасте начинают понимать, что кто-то умнее, кто-то сильнее, а кто-то красивее их, и это является для них серьезной психологической нагрузкой. Однако причиной детского стресса в любом возрасте может стать крупное семейное событие, например, развод, рождение еще одного ребенка, переезд на другое место жительства и другие социальные и семейные факторы. [1, с. 128].

Как отмечают исследователи Шибкова О. В., Быков Е. В. и Чипышев А. В., сегодня в обществе имеют место негативные тенденции, которые затрудняют формирование личности ребенка и, прежде всего, развитие его эмоционально-волевой сферы [6, с. 44]. Среди них можно выделить следующие:

1. Рост занятости родителей, особенно матерей, следствием чего является уменьшение времени общения с детьми, недостаточность близких взаимоотношений и ряд других факторов, которые отражаются на личностном, прежде всего эмоциональном, развитии ребенка.
2. Обеднение коммуникаций с ребенком в сочетании с повышенной требовательностью к его исполнительской дисциплине.
3. Рост числа разводов в обществе и семейных конфликтов. [2, с. 174].

Поляшова Н. В., Соловьёв А. Г. и Новикова И. А., исследуя психофизиологические особенности школьников младшего возраста, отмечают ряд трудностей, которые при неблагоприятных внешних условиях способны привести к возникновению у детей стресса:

- трудности, связанные с поступлением в школу, вызванные появлением в их жизни режима дня;
- трудности, продуцированные проблемой адаптации ребенка к классному коллективу и педагогу;
- трудности, обусловленные изменением ситуации в семейной среде ребенка, связанной с его поступлением в школу [4, с. 150].

Для маленьких детей состояние напряжения, связанное с домашней обстановкой — частый источник стресса. Например, детей могут беспокоить заметные им разногласия в семье. Большие жизненные перемены, такие как появление нового отчима или нового дома, также могут быть тяжелыми для ребенка. Это имеет место даже тогда, когда изменения бывают счастливыми, например, с появлением нового брата или сестры.

Школа — еще один частый источник беспокойства для детей. Маленькие дети могут испытывать стресс из-за того, что знакомятся с новыми людьми (в том числе, и когда заводят новых друзей), имеют дело с хулиганами или не ладят со своими учителями. Их также могут беспокоить частые контрольные работы и получаемые ими оценки.

По мере того как дети становятся старше, круг источников их стресса расширяется. Подростки чаще, чем маленькие дети, подвергаются стрессу из-за событий или ситуаций вне дома. Но несмотря на возрастные различия, школа для детей остается одним из главных источников стресса.

Поскольку дети проводят достаточно продолжительное время в школе, учителя могут сыграть важную роль в ограничении стресса. Одним из эффективных способов по управлению стрессом может стать внеурочная деятельность.

За последние годы урочная деятельность становится все более напряженной, что отрицательно сказывается на самочувствии детей, их эмоциональном состоянии и работоспособности.

Внеурочная же работа позволяет разгрузить учащихся, помогает противостоять различным жизненным трудностям, а также обеспечить эмоциональное благополучие.

На основе анализа научной литературы, нами были выделены следующие особенности внеурочной деятельности:

1. Содержание программы внеурочной деятельности выстраивается на основе интересов и потребностей детей младшего школьного возраста.
2. Добровольное участие учащихся во внеурочной деятельности.
3. Создание неформальной психологической атмосферы.
4. Формирование равноправных отношений между учащимися и педагогом.
5. Повышенный уровень межличностного взаимодействия.
6. Безотметочность процесса.
7. Позволяет объединить все группы учащихся (детей с ОВЗ, одаренных детей, детей с девиантным поведением и др.).
8. Быстрое реагирование на изменения заказа ученического коллектива или родителей учащихся.
9. Практическая значимость формируемых в рамках внеурочной деятельности знаний, умений и навыков.

#### Литература:

1. Громова О. А., Торшин И. Ю., Гришина Т. Р., Федотова Л. Э. Дефицит магния как проблема стресса и дезадаптации у детей // Регулярные выпуски «РМЖ». 2012. № 16. С. 126–137.
2. Зубаирова Р. Р., Сулейманова Ф. М. Детский стресс // Современные научные исследования и разработки. 2017. № 9 (17). С. 174–175.
3. Минсабировова В. Н., Шакирзянова Л. Р. Психолого-педагогические особенности проявления стресса у младших школьников // Евразийское Научное Объединение. 2020. № 5–6 (63). С. 450–452.
4. Поляшова Н. В., Соловьёв А. Г., Новикова И. А. Психофизиологические особенности младших школьников в динамике обучения // Бюллетень сибирской медицины. 2010. № 1. С. 148–154.
5. Сасина К. В. Стресс и стрессовая ситуация в детском возрасте: особенности и специфика реагирования // Молодежная наука: тенденции развития. 2018. № 1. С. 11–19.
6. Шибкова О. В., Быков Е. В., Чипышев А. В. Показатели психофизиологического развития детей с повышенным уровнем тревожности в условиях умственных нагрузок и коррекционных воздействий // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. 2016. № 1 (9). С. 43–48.

10. Широта возможностей при использовании образовательного пространства. Занятия могут проводить в библиотеке, в игровой комнате, на прогулках, в спортивном зале и т.п.

11. Отсутствие строго подчинения задачам обучающей направленности. В приоритете задачи, направленные на формирование определенных качеств, умений и навыков, необходимых в жизни.

Данные особенности делают внеурочные занятия гораздо менее стрессовыми по сравнению с учебной деятельностью. Это означает, что внеклассная работа способна предотвращать и даже снижать уровень стресса у детей. То есть хорошо организованная внеурочная деятельность, кроме познавательной возможности, может выполнять еще и функцию средства профилактики стресса у детей.

Итак, стрессы в детском возрасте рассматриваются в качестве специфического психического состояния, выражающегося в своеобразном восприятии личностью сложной, экстремальной ситуации, в которой он находится. Стресс — это многоуровневое образование или явление, негативно влияющее на состояние здоровья ребенка и его благополучие в целом.

Большинство детей временами испытывают стресс. В краткосрочной перспективе он не может привести к серьезным последствиям, но, затянувшийся стресс опасен для психического и физического здоровья. Детский возраст, особенно младший школьный, является определяющим в становлении личности ребенка, так как в этот период жизни складывается и во многом определяется все его последующее развитие. От того как ребенок будет справляться с новым жизненным этапом, таким как поступление в школу, будет зависеть его успешность обучения, адаптация к школе и взаимоотношения со сверстниками. Педагог в данном случае может стать источником помощи для преодоления стресса. Для этого он может использовать средства внеурочной деятельности, ведь особенности ее организации, такие как: безотметочность процесса, включение детей в активную творческую деятельность, создание благоприятной психологической атмосферы в коллективе, могут иметь профилактическую сторону. А это значит, что внеурочная работа может стать действенным средством в педагогической деятельности по профилактике стресса у детей младшего школьного возраста.

7. Ширванова Ф. В., Каримова Д. Н. Особенности проявления школьной тревожности // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2019. № 1–2 (29–30). С. 74–79.

## Факторы, влияющие на адаптацию первоклассников к школьному обучению

Фомина Валерия Алексеевна, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

*В данной статье рассматривается проблема адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в школе, как непрерывный и многоуровневый процесс. Переход ребёнка от дошкольного детства к школьной жизни несёт за собой множество переломных моментов в психическом развитии. В связи с этим, благодаря анализу теоретических источников, в статье выделяются и описываются различные факторы, которые могут повлиять как положительно, так и отрицательно, на успешность прохождения процесса школьной адаптации первоклассников к школьному обучению. Приводится классификация этих факторов, а также раскрывается их содержание с учетом влияния на процесс адаптации. Особое внимание уделяется организации дружественной обстановки и положительного эмоционального общения как в классе со сверстниками, так и в семье младшего школьника с родителями. На данный момент проблема школьной дезадаптации первоклассников остается одним из наиболее серьезных и важных вопросов, как для педагогов, так и для родителей, в связи с этим необходимо тщательно вести учёт всех факторов, которые так или иначе влияют на процесс и результат адаптации к школьному обучению, поскольку от этого зависит благополучие последующего развития личности.*

**Ключевые слова:** адаптация, дезадаптация, обучение, личность, младший школьный возраст, факторы.

Процесс адаптации к обучению в школе — важный момент становления ребенка в абсолютно новом для него социальном статусе ученика. Самое главное для данного жизненного периода — это процесс привыкания к школьному обучению и его условиям. Многие младшие школьники проходят данный этап быстро и легко, без каких-либо последствий и психологических травм, но некоторые дети могут проживать его достаточно сложно, вследствие чего могут возникнуть проблемы различного рода, в том числе «школьная дезадаптация».

Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько рассмотрели факторы, которые положительно или отрицательно влияют на привыкание детей к школе [5]. Они отмечают, что на благоприятное прохождение адаптационного периода первоклассников влияет ряд факторов: возрастные и психологические особенности ребенка физическое и психическое здоровье, уровень готовности к школе, возраст поступления в школу, взаимоотношения с одноклассниками, с учителями и с семьёй, и многие другие.

Многие исследования подтверждают мнение о том, что если ребёнок адекватно оценивает себя, если у него постоянно сменяется деятельность, отсутствуют конфликты, недопонимание в семье и родители используют грамотные методы воспитания, то всё это благоприятно влияет на успешную адаптацию к школе. В то время как полная неготовность ребёнка к школе, негативная обстановка в семье, низкий социальный статус семьи и неблагоприятное окружение затрудняют процесс привыкания.

Главная задача учителя в период адаптации первоклассников к школьному обучению заключается в учёте всех факторов и грамотном выстраивании не только уроков, но и досуга, и отношений учащихся между собой.

Рассмотрим ряд основных факторов, влияющих на адаптацию детей младшего школьного возраста.

*Возраст поступления в 1 класс.* Дети, поступившие в школу в 6 лет, чаще всего адаптируются сложнее и дольше. Они быстрее утомляются, от этого снижается их работоспособность, ослабевает нервная система, снижается иммунитет и общее настроение. В связи с этим и у родителей таких детей появляется тревога и страх. Именно поэтому при поступлении в 1 класс следует внимательно отнестись (и родителям, и учителям) к фактору возраста, поскольку период с 6 до 7 лет очень важен для физического, функционального и психического развития ребенка.

*Состояние здоровья.* Здоровье ребёнка влияет как на успешность прохождения адаптации, так и на весь дальнейший процесс обучения. Здоровые дети (без хронических заболеваний) адаптируются легче и быстрее, чем часто болеющие. Детям с ослабленным иммунитетом нужна помощь и родителей, и учителя. Во-первых, необходимо соблюдать режим и все условия организации учебного процесса. Во-вторых, методы, содержание и насыщенность уроков должны соответствовать возрастным особенностям — следует учитывать особенности организма первоклассника и не перегружать детей.

*Готовность ребёнка к школе.*

Многие родители считают, что ребенок готов к школе, если он знает цифры, буквы, умеет считать и знаком со всеми цветами радуги. Но, это совершенно не так, готовность к школе — это комплексное и многогранное понятие, включающее в себя различные виды готовности к школе.

Л. С. Выготский считал, что готовность ребёнка к школе не стоит оценивать исключительно по наличию определённых знаний, умений и навыков, а стоит обратить внимание на развитие познавательных процессов у будущего первоклассника. Готовность к школе Л. В. Выготский связывает с развитием способности обобщать, анализировать, дифференцировать и осознанно делать выводы [2].

Физическая	Уровень физического и биологического развития, состояние здоровья.	
Психологическая	Интеллектуальная	Наличие необходимой базы знаний, готовность воспринимать и усваивать новую информацию.
	Социальная	Готовность взаимодействовать с окружающим социумом.
	Личностная	Сформированная внутренняя позиция, являющаяся основой для сознательного вступления в роль школьника.
	Эмоционально-волевая	Умение управлять своими мотивами, желаниями, настроением. Наличие нравственных установок.
Специальная	Основные учебные умения	

Рис. 1. Виды готовности к школе [3]

Л.И. Божович утверждала, что личностная и интеллектуальная готовности к школе очень важны. Она считала, что эти аспекты важны как для успешного овладения учебной деятельностью, так и для скорейшей адаптации ребенка к новым условиям [1]; успешность обучения во многом зависит и от уровня мотивационного развития, уровня произвольности поведения и развития интеллектуальной сферы.

*Взаимоотношения со сверстниками, учителями, семьёй.* Учителю необходимо поддерживать дружбу в классе, формировать общие интересы в коллективе. Очень важно, чтобы ребёнок испытывал как можно больше положительных эмоций в процессе общения со сверстниками, чтобы ему было комфортно и в удовольствие учиться в этом классе, в этой школе и в окружении этих людей.

Помимо всего, на процесс адаптации может влиять стиль общения педагога с детьми. Чаще всего в научной литературе выделяют три стиля педагогического общения: демократический, ав-

торитарный и попустительский. В исследовании М.Е. Зеленовой было показано, что адаптация детей к школе более благоприятно протекает в классе у учителя, придерживающегося демократического типа педагогического взаимодействия. У ребят к концу года снижается выраженность таких симптомокомплексов, как незащищенность, недоверие к себе, враждебность, депрессивность, чувство неполноценности и конфликтность. Личностно ориентированный учитель создает благоприятную атмосферу в классе. [4].

Психологи Я.Л. Коломинский и А.А. Панько считают, что адаптация младшего школьника к обучению пройдет проще и легче, если взаимоотношения с родителями будут хорошими, если будут отсутствовать конфликты как в общении с взрослыми, так и со сверстниками [5].

Таким образом, учет всех рассмотренных факторов, которые так или иначе могут повлиять на адаптацию первоклассников, будет способствовать более быстрому и легкому прохождению процесса их адаптации к обучению в школе.

#### Литература:

1. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Пробл. формирования личности / Л.И. Божович; Под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Междунар. пед. акад., 1995. — 209 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. — Т. 4. — М., 1983. — 328 с.
3. Гладко М. Виды готовности к школе: характеристика и критерии. — [Электронный ресурс] — Режим доступа: [https://pedsovet.su/metodika/6520\\_vidy\\_gotovnosti\\_k\\_shkole](https://pedsovet.su/metodika/6520_vidy_gotovnosti_k_shkole). (Дата обращения: 04.05.2021).
4. Зеленова М.Е. Психологические особенности педагогического влияния на адаптацию ребенка в начальной школе: дис. канд. псих. наук. — М., 1992. — 19 с.
5. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. — М., 1988. — 189 с.
6. Костяк Т.В. Психологическая адаптация к школе. — М.: «Академия», 2008. — 173 с.

## Развитие ораторского мастерства у младших школьников во внеурочной деятельности

Чижакова Галина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор;  
Гаврилова Анастасия, студент  
Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева

*В статье представлен опыт работы по развитию ораторского мастерства у младших школьников во внеурочной деятельности. Описан опыт организации кружка «Юный оратор» во 2 классе, проанализированы формы и методы работы.*

**Ключевые слова:** ораторское искусство, ораторское мастерство, младший школьник, публичное выступление, внеурочная деятельность, кружок «Юный оратор».

## Development of oratorical skills in younger schoolchildren in extracurricular activities

*The article presents the experience of working on the development of public speaking skills among younger students in extracurricular activities. The experience of organizing a circle «Young speaker» in the 2nd grade is described, the forms and methods of work are analyzed.*

**Keywords:** oratory, oratory, junior schoolchild, public speaking, extracurricular activities, «Young orator» circle.

Формирование ораторского мастерства младшего школьника заключается в развитии ораторских умений и ораторских навыков. Содержание названных умений и навыков рассматривается такими авторами, как Т.Г. Рамзаева, М.С. Соловейчик, Н.В. Ладыженская и Т.А. Ладыженская и др. В начальной школе у обучающихся формируются следующие умения ораторского мастерства: умение оценивать речевую ситуацию и определять в соответствии с ней цель предстоящего публичного выступления; определять тему публичного выступления и его основную мысль; намечать план предстоящего публичного выступления, последовательность изложения, осмысливать основные факты; отбирать лексические средства, соответствующие ситуации, в которой будет происходить публичное выступление, стиль высказывания; грамматически оформлять отобранные лексические средства и логически связывать их между собой; давать самооценку публичного выступления [3, с. 253].

Н.Н. Кириллова выделяет основные причины затруднений, возникающих у младших школьников при публичном выступлении: недостаточный опыт публичных выступлений; психологические особенности ребенка; недостаточный словарный запас, недостаточная сформированность интонационных умений, неумение отвечать на вопросы слушателей [2, с. 17].

Исходя из этого, одной из важнейших задач развития ораторского мастерства у младших школьников является оказание помощи школьнику в преодолении названных затруднений. Решению этой задачи способствовала опытно-экспериментальная работа по развитию ораторского мастерства у младших школьников во внеурочной деятельности, которая проводилась на базе МАОУ СОШ № 90 г. Красноярск. В исследованиях участвовали 20 обучающихся 2 класса в возрасте 8–9 лет.

Для диагностики уровня сформированности ораторского мастерства младших школьников, применялись несколько диагностических методик: задания, разработанные профессором Т.А. Ладыженской; методика, разработанная Р.С. Немовым «Определение понятий»; методика обследования речи младших школьников, разработанная Т.А. Фотековой.

По итогам проведенной диагностики можно сделать вывод о том, что у обучающихся экспериментальной группы лучше развиты ораторские способности и словарный запас, более низкие показатели по оформлению высказываю и умению создавать тексты. Кроме того, основными причинами затруднений, возникающих у младших школьников при публичном выступлении остались недостаточный опыт публичных выступлений; психологические особенности ребенка; неумение отвечать на вопросы слушателей [1, с. 131].

Исходя из полученных результатов, был организован кружок «Юный оратор», разработана программа деятельности данного кружка. Основной формой проведения занятий выступала театрализация, поскольку театральное искусство близко и понятно младшим школьникам. Сценарии театральных миниатюр и спектаклей создавались или подбирались под данный коллектив обучающихся. Фактически роль создавалась или подбиралась под каждого конкретного ребенка с учетом его индивидуальных и психофизиологических возможностей и способностей [4, с. 79].

С целью изучения и усвоения теоретических основ ораторского искусства школьники, обучающиеся во вторых классах, познакомились с знаменитыми ораторами, образцами ораторских речей, правилами построения ораторской речи. Самостоятельная деятельность учеников включала работу с литературой, подготовку докладов и презентаций.

Овладению техникой речи способствовали следующие упражнения:

- упражнения, направленные на работу с дыханием: «Успокоительное дыхание», «Насос»;
- упражнения, связанные с артикуляцией — для этого подходят скороговорки;
- упражнения, направленные на корректировку темпа речи: «Определение скорости речи», «Убыстрение и замедление темпа речи»;
- упражнения, связанные с громкостью речи: «Диктор» — на развитие громкости, «Демосфен» — на развитие силы голоса;

— работа над словами и звуками-паразитами: развитие самоконтроля за чистотой собственной речи; развитие критического отношения к речи окружающих;

— упражнения, связанные с тембром, диапазоном голоса: «Малыш», «Анекдот»;

— упражнения, связанные с моделированием голоса: ученикам предлагается описать голос и тон, уместные, в различных ситуациях, например, учитель на уроке русского языка и учитель на уроке физкультуры; упражнение «Моделирование голоса и тона»: предлагается любая фраза, которую нужно преподнести спокойным, дружеским, язвительным, злобным тоном [5, с. 100].

Для совершенствования речевых и интонационных умений младших школьников, обучающихся во вторых классах, были использованы следующие задания.

Для совершенствования речевых и интонационных умений младших школьников, обучающихся во вторых классах, были использованы следующие упражнения. Цель упражнения «Я был на прогулке и увидел...» — обогащение словарного запаса младших школьников. Обучающимся предлагалось выбрать карточки с буквами, после этого нужно придумать слово, начинающееся на заданную букву, чтобы продолжить фразу. Например, школьник вытянул карточку с буквой «И». Он мог продолжить фразу, называя либо существительные (Я был на прогулке и увидел носорога), а также прилагательные (Я был на прогулке и увидел низкую скамейку) [2, с. 18].

Цель упражнения «Интервью» — развитие коммуникативных навыков, активного словаря, умения вступать в диалог. В данном упражнении ученик исполнял роль известного ученого, которого пригласили на интервью. «Ученому» задавались вопросы по его исследованию, задача ученика — своими ответами раскрыть сущность и важность своего исследования.

Упражнение «А можно спросить..?» направлено на формирование умения ориентироваться в ситуации общения. Ученику предлагалось прочитать текст (из литературных произведений, научно-популярных статей) перед одноклассниками. Задача участников: задавать вопросы, начинающиеся со слов «А можно спросить?» во время выступления. Выступающий должен среагировать на вопрос и дать быстрый ответ, а затем дальше продолжить читать текст [4, с. 80].

Упражнение «Где поставить ударение?» направлено на формирование умения правильно ставить логическое ударение. Ученикам предлагалось прочитать одно и тоже предложение, ставя ударение на определенное слово. Например: в зоопарке я увидел необычное животное; в зоопарке я увидел необычное животное; в зоопарке я увидел необычное животное; в зоопарке

я увидел необычное животное; в зоопарке я увидел необычное животное. После прочтения ведущий задавал вопрос: как менялась фраза в зависимости от поставленного ударения?

Цель упражнения «Дирижер» — сформировать умение использовать мелодику голоса в своей речи. Педагог заранее оговаривал с обучающимися, какие жесты будут обозначать повышение-понижение и громкость (тишину) голоса. Далее ученикам раздавался текст для чтения. Педагог во время чтения начинал «дирижировать», показывая, как нужно изменить тон голоса. Задача учеников: в зависимости от показанного жеста изменять свой голос.

Упражнение «Угадай эмоцию» направлено на формирование умения выбирать тон голоса в зависимости от ситуации. Заранее готовились карточки с обозначением эмоциональной окраски (например, радость, грусть, удивление и т.д.). Ученикам предлагалось выбрать карточку, а затем прочитать стихотворение или небольшой текст, используя выбранную эмоциональную окраску. Задача участников: правильно определить эмоцию.

Цель упражнения «Публицист» — сформировать умение строить логически-связанные высказывания. Ученикам предлагались карточки с названиями тем и ставилась задача: подготовить мини-выступление, а затем выступить перед классом. Это универсальное упражнение, которое позволяет сформировать у младших школьников умение строить высказывания, а также побороть страх перед публичными выступлениями [1, с. 131].

Для преодоления страха публичных выступлений младшим школьникам, обучающимся во вторых классах, систематически предлагались задания по подготовке сообщений, докладов на различные темы.

На заключительном этапе исследовательской работы было проведено повторное диагностирование. Проведенный анализ позволяет говорить о положительной динамике развития ораторского мастерства обучающихся 2 класса и свидетельствует об эффективности работы кружка «Юный оратор».

Программа «Юный оратор» позволила учащимся не только грамотно поставить голос и технику речи, но на практике отработать все приемы, способствующие умению четко и ясно выражать свою мысль перед аудиторией. Обучающиеся овладели умением публичных выступлений, приобрели навыки эффективного рассказывания, научились говорить увлекательно, четко и ясно выражать свою мысль.

Таким образом, программа способствовала свободному развитию личности, развитию мышления, логики, интереса к речевому творчеству, актерскому мастерству.

#### Литература:

1. Артемьев Т. М. Как овладеть ораторским мастерством в совершенстве // Универсум Платоновской мысли: Платон и риторика. Тезисы докладов XXVIII научной конференции. Санкт-Петербург, 2020. С. 131–133.
2. Кириллова Н. Н. К вопросу о критериях оценки устного публичного выступления в рамках учебной ситуации // Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». 2016. № 1. С. 17–24.
3. Лаврентьева В. В., Неустроев Н. Д., Бугаева А. П. Развитие навыка публичных выступлений как условие формирования коммуникативной компетенции младших школьников // Перспективы науки. 2019. № 12. С. 263–265.
4. Никульченкова Е. В. Проблема риторико-технологического подхода к работе по развитию речи учащихся младших классов в методике преподавания русского языка // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 1. С. 79–82.



5. Носова А. И. Формирование риторических умений младших школьников постпредством драматизации на уроках литературного чтения // Материалы 72-го смотра студенческих научно-исследовательских работ отделения педагогического, социального и специального образования Педагогического института Иркутского Государственного Университета «Научный поиск: первые шаги» (г. Иркутск, 1 января 2018 г.). Иркутск: Иркутский Государственный Университет, 2018. С. 100–105.

## Методы решения текстовых задач в 5–6-х классах

Чуркина Ольга Викторовна, учитель математики;

Саватеева Ирина Викторовна, учитель математики

МБОУ «Новотаволжанская СОШ имени Героя Советского Союза И. П. Серикова Шебекинского района Белгородской области»

*В статье авторы раскрывают структуру текстовой задачи, последовательность ее решения, рассказывают о методах решения задач, об ошибках в обучении решению задач.*

*Ключевые слова: текстовая задача, методы решения.*

Важной составляющей курса математики является обучение решению задач. В процессе решения текстовых задач у учащихся приобретаются те математические знания, которые помогут в повседневной деятельности. Задачи способствуют развитию правильной речи, обогащению словарного запаса, развитию логического мышления ученика. Большую роль задачи играют в отработке навыка устанавливать зависимость между величинами, делать правильные умозаключения, формулировать ответ. Также при решении текстовых задач воспитывается характер ребенка, сознательное решение доводить дело до конца.

Всего этого можно добиться путем постоянного применения задач на уроках математики. Поэтому основной задачей учителя, в этом случае, является способность объяснить и показать ученикам как можно больше способов решения задачи, подсказать, как применять их на практике. В этом случае дети смогут сами подбирать правильные решения еще на этапе прочтения условия.

Под задачей будем понимать объект математической деятельности, содержащий требование практического преобразования или ответа на теоретический вопрос посредством поиска условий, позволяющих раскрыть связи между известными и неизвестными ее элементами [1].

Основными функциями задач при обучении математике являются усвоение, закрепление и оценка знаний, а также мотивация к получению этих знаний.

Структурными элементами задачи будем считать:

- условие;
- требование;
- решение
- базис решения.

Целесообразно отметить, что базису решения задач не уделяют достаточного внимания и учащиеся, и учителя. А ведь он является очень важным элементом при решении задач, так как умение обосновать шаги решения задачи является залогом успешного решения задачи.

Итак, недостаточное внимание к базису решения приводит к тому, что для многих школьников решение задачи сводится

к тому, что нужно получить ответ, который совпадает с правильным, и неважно, правильным ли был путь достижения этого ответа.

Так же распространенной ошибкой при обучении решению задач является решение по шаблону. То есть, в готовую задачу подставляются другие числа и решается аналогичное задание, что мешает детям задумываться, анализировать новые условия, развивать свои умения и навыки. При последовательном решении однотипных задач напряжение мозга уменьшается, и дети перестают «напрягать извилины». Такие методы ведут к превращению мыслительных процессов в решение «на автомате». Чтобы избежать таких ошибок, необходимо разнообразить задачи (например, усложнять каждую последующую хотя бы на один шаг), а если данный метод применить невозможно, то нужно требовать от учащихся обосновывать каждый шаг решения, чтобы они были сделаны обдуманно.

Любая работа над задачей начинается с

- 1) самостоятельного ознакомления с условием задачи;
- 2) один ученик читает задачу вслух так, чтобы условие задачи стало понятно любому;
- 3) выделяются главные слова для того, чтобы записать условие в виде краткой записи;
- 4) выбирается модель задачи (рисунок, чертёж, таблица или составляется краткая запись);
- 5) планируется способ решения;
- 6) формулируется и пишется ответ на вопрос задачи.
- 7) проверяется правильность решения.

В силах каждого учителя подбирать материал для уроков так, чтобы дети и научились решать задачи, и полюбили предмет.

Выделим следующие методы решения текстовых задач:

- арифметический,
- алгебраический,
- геометрический,
- логический,
- табличный,
- метод проб и ошибок.

В основе каждого метода лежат различные виды математических моделей [2]. Большинство задач можно решить с по-

мощью различных моделей в рамках одного, выбранного метода. К примеру, при использовании алгебраического метода, решая одну задачу, можно составить несколько разных уравнений и в процессе решения получить один и тот же ответ. В этом случае мы используем так называем различные способы решения задач.

Подробнее о каждом из методов решения.

Под арифметическим методом решения задач мы понимаем выполнение арифметических действий над числами, с помощью которых получаем ответ. В большинстве случаев арифметическую задачу можно решить несколькими способами.

При решении задачи алгебраическим методом составляется и решается уравнение. В большинстве случаев алгебраическую задачу можно решить несколькими способами.

В геометрическом методе используются геометрические построения и ответ находится с помощью свойств геометрических фигур.

Если ответ задачи можно найти с помощью логики, не выполняя вычислений, значит, выполняется решение с помощью логического метода.

Табличный метод примечателен тем, что показывает содержание задачи целиком, так как решается с помощью занесения данных в соответствующую таблицу.

В методе проб и ошибок ответ на вопрос задачи угадывается, поэтому он считается самым примитивным.

Обучение умению решать текстовые задачи остается одним из важных аспектов в обучении математике. Это умение способствует развитию у учащихся мыслительных процессов, воображения, внимания, умения пошагово рассуждать и доказывать свои мысли кратко, четко и правильно.

Но почему этот материал остается одним из самых трудных для обучающихся? Ученики не могут приобрести навыки решения задач, так как решение по накатанной схеме (подстановка новых чисел в готовое решение) не одно и то же, что умение решать. Такое умение приобретается при пошаговом понимании детьми подобранных способов решения и применение полученных умений в разных заданиях. Без алгоритма решения, использования приемов поиска решения задачи трудно вникнуть в решение и применить на практике необходимые знания. Поэтому нужны «помощники» в приобретении навыков решения: иллюстрация, таблицы, символы, условные знаки, схемы, стрелки. Все это способствует наглядному представлению задачи в целом, а также представлению взаимосвязей между частями задачи, величинами и порядке действий с ними. «Помощники» позволяют стимулировать у учеников развитие наглядного мышления, а на его основе — образного мышления. Решение текстовой задачи с помощью составления таблиц, схем, краткой записи, геометрического рисунка дает возможность увидеть картину в целом, обозначить отношения между элементами задачи.

#### Литература:

1. Зайкин М. И., Арюткина С. В. Хрестоматия по методике математики: Обучение через задачи: Пособие для студентов, аспирантов и преподавателей математических специальностей педагогических вузов, учителей математики общеобразовательных учреждений. Арзамас: АГПИ, 2005.
2. Шевкин А. В. Материалы курса «Текстовые задачи в школьном курсе математики»: Лекции 1–4. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006.

# ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

## Физиотерапевтическая и психосоматическая составляющие минимизации факторов риска при подготовке спортсменов национальной команды Республики Беларусь по плаванию к участию в международных соревнованиях

Домино Сергей Васильевич, тренер-массажист национальной команды Республики Беларусь по плаванию  
Республиканский центр олимпийской подготовки по водным видам спорта (г. Минск, Беларусь)

*В статье автор приводит категоризацию факторов риска нерезультативного выступления спортсмена-пловца на соревнованиях международного уровня. Исходя из собственного опыта тренера-массажиста национальной команды Республики Беларусь по плаванию, он описывает применение физиотерапевтической и психосоматической составляющих минимизации воздействия этих факторов.*

*Ключевые слова: плавание, фактор риска, адаптация, психосоматика, массаж, физиотерапия, международные соревнования, тренировочный процесс.*

Какими бы продуманными и продуктивными ни были тренировки пловцов, какими бы уникальными врожденными задатками ни обладал спортсмен, перед соревновательным стартом он неизбежно будет находиться в зоне риска: риска выступить недостаточно хорошо для своего уровня подготовки и способностей; это случается даже у опытных спортсменов, не раз участвовавших в международных соревнованиях. В данной статье подвергаются анализу факторы риска неудачного выступления и меры по их минимизации с акцентом на использовании физиотерапевтических и психосоматических способов их купирования. Автор, практикующий тренер-массажист, делится опытом собственных наблюдений и приемов работы с атлетами-пловцами на подготовительном и соревновательном этапах.

### Факторы риска. Категоризация

Факторы риска неудачных выступлений спортсменов, которые считаются потенциальными фаворитами-победителями, мы станем подразделять на 1) субъективные, 2) объективные.

К категории субъективных факторов следует отнести:

- недостаточный или чрезмерный объем тренировочной работы;
- нерациональную динамику нагрузок; нерациональную направленность тренировочного процесса;
- пренебрежение восстановительными средствами или их нерациональное планирование;
- диеты, оторванные от специфики вида спорта, задач и особенностей тренировочного процесса, индивидуальных возможностей спортсменов;
- недостаточную или неэффективную применительно к конкретным соревнованиям психологическую и технико-тактическую подготовку;

- нерациональную предстартовую подготовку (неэффективные разминка, поведение между стартами и т.п.). [1]

К категории объективных факторов отнесем:

- климатические, географические и погодные условия, проблемы, связанные с переездом, условиями жизни, мест соревнований и др.;
- состояние здоровья, заболевания, травмы, нерациональное питание, несчастные случаи;
- психологические факторы, обусловленные постановкой чрезмерно честолюбивых целей;
- взаимоотношения в команде;
- взаимоотношения со средствами массовой информации;
- возможные проявления, связанные с безопасностью, гипотетическими или реальными конфликтами и инцидентами, неадекватной реакцией зрителей и др. [1]

Очевидно, что факторы второй группы в основном внешние, хоть и предсказуемые, группа обеспечения команды пловцов может стараться снизить вероятность их возникновения и стараться превентивными мерами минимизировать последствия их воздействия.

Причина и последствия факторов первой — субъективной — группы полностью зависят, отслеживаются и могут быть нивелированы силами и средствами специалистов внутри команды.

### Меры предотвращения и способы купирования последствий проявления факторов риска

Ряд факторов риска (заболевания, травмы, безопасность, инциденты, конфликты) может быть сведён к минимуму осторожностью, вдумчивым и взвешенным поведением, наработанной силой воли. Действие других (временный стресс, адаптация к местам соревнований, неожиданности, связанные

с неизвестным соперником, перфекционизм) может быть минимизировано соответствующей коррекцией психической настройки, содержания подготовки и образа жизни.

Заявленные в заглавии данной статьи физиотерапевтическая и психосоматическая составляющие минимизации факторов риска могут использоваться и были использованы автором, тренером-массажистом национальной команды по плаванию Республики Беларусь, для работы с факторами риска обеих упомянутых выше категорий.

Из всего широкого спектра возможных примеров мониторинга и купирования ситуации с проведением гармоничных тренировок и мониторинга предстартовых осложнений у пловцов ограничимся примером подготовки пловцов к значимым международным соревнованиям по плаванию в период 2019–2020 гг. Олимпиада 2021 года (Токио) и результаты выступлений белорусских пловцов еще должны быть тщательно проанализированы.

Вдумчивое и деятельное участие в предварительных тренировках специалиста, имеющего тренерские и физиотерапевтические знания, обладающего навыками и методиками, а также знанием психологии, способствовало проведению сбалансированных тренировок, корректировке программы. Тренеру-массажисту приходилось просматривать и детально изучать множество видеозаписей с тренировок каждого члена команды пловцов, подмечая нюансы их движений, работу мышечного и вестибулярного аппаратов.

Тренировочный процесс, режимы жизни атлетов были знакомы ему до мельчайших деталей. Конечно, этому немало способствовало доверительное отношение, которое сложилось между тренером-массажистом и спортсменами. Как гласит спортивный постулат и доказывает спортивная (плавательная) практика, пловец должен гордиться тренером и доверять массажисту. И когда этого удастся достичь, как со всей очевидностью явствует из профессионального опыта автора, факторы риска первой категории (субъективные) оказываются сведены к нулю.

Конечно, нельзя забывать благотворность выполнения функций массажиста, физиотерапию как таковую. В то время, когда на международных соревнованиях повышенное внимание уделяется борьбе с допингом, настройка пловца на предстоящие соревнования, интенсификация его сил и мобилизация резервов все чаще и эффективнее осуществляется физиотерапевтическими приемами. Проведение массажей автором статьи осуществлялось в рамках установленных регламентов с чутким реагированием на ответную реакцию организма спортсмена. [2, 3]

На этапе проведения соревнований особая роль отводится борьбе с психосоматическими осложнениями, когда организм пловца негативным проявлением, потерей формы отвечает на

некомфортные условия внешней среды. Именно в обязанности тренера-массажиста входит улавливание такого негатива и реагирования на него, на это направлена его работа со спортсменом всеми доступными способами: массаж, дипломатия, профессионализм. Адаптация к новым условиям (в данном случае — соревнований) нужна всем, даже если пловец, считая себя достаточно бывалым, не придает ей должного значения. Во время регулярных и предстартовых массажей тренер-массажист, как сапер, не должен ошибиться, настраивая мышцы пловца, подбадривая его.

Говоря об адаптации, нельзя не упомянуть, что в условиях продолжающихся ограничений и тревожности в связи с пандемией COVID-19, добавляются факторы, искажающие эмоциональный фон спортсменов на соревнованиях любого ранга, способствующие потере пловцом физического и психологического баланса. Строжайшая дисциплина, неукоснительное соблюдение мер профилактики должно культивироваться всеми членами команды. Но при этом следует избегать нагнетания и драматизирования. Разумный взвешенный подход, а не испуг — вот способ избежать заболевания и при этом показать победные спортивные результаты. [2, 3]

## Выводы

Каждый одаренный пловец спорта высших достижений на этапе подготовки и проведения ответственных стартов нуждается в адаптации, поддержке, мониторинге вероятных негативных воздействий-факторов на его физическую форму. Это касается спортсменов всех возрастных групп и любого уровня опыта участия в стартах. Следует помнить, что организм спортсмена является его главным и единственным инструментом, на состояние которого могут влиять как внешние, часто негативные, так и внутренние факторы. Внутренние факторы в большинстве своем являются управляемыми, внешние — прогнозируемыми. Задача членов команды подготовки спортсмена (тренеров, массажистов, психологов, спортивных медиков) свести к нулю риск нерезультативного выступления пловца, воздействуя на внутренние факторы: психологическое состояние спортсмена, уменьшение наведенных, спровоцированных предстартовой ситуацией стресса психосоматических проявлений физического состояния. Для пловцов трудно переоценить важность физиотерапевтических средств (массажа) освоения и возврата тонуса мышцам спины, плечевого пояса, нижних конечностей.

Способы минимизации негативного влияния внешних, объективных факторов пока мало формализованы в специальной литературе. Но, думается, что главным является чувство меры, разумные ограничения, профессиональная чуткость и ответственность всех специалистов в команде, самих спортсменов.

## Литература:

1. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения: учебник [для тренеров]: в 2 кн. / В. Н. Платонов. — К.: Олимп. лит., 2015 — Кн. 2. — 2015. — 770 с.
2. Уэйнберг Р. С. Основы психологии спорта и физической культуры / Р. С. Уэйнберг, Д. Гоулд. — К.: Олимп. лит., 2001. — 336 с.
3. Плотников С. Г., Марьяновский А. А. Прогноз травматизма // Теория и практика физической культуры. — 2009. — № 10.

## Опыт самостоятельных тренировок, саморегуляции и контроля в профессиональном кроссфите в условиях социального дистанцирования

Юндов Никита Олегович, чемпион Республики Беларусь по кроссфиту  
Общественное объединение «Федерация функционального многоборья» (г. Минск, Беларусь)

*В статье автор дает обоснованные рекомендации по проведению тренировок по кроссфиту в условиях самоизоляции спортсменов, вызванной пандемией COVID-19. Приводимые данные являются составной частью разработанной и опробованной им самим, профессионалом кроссфита, методики.*

**Ключевые слова:** кроссфит, тренировка, социальная изоляция, пандемия, программа, условия тренировок.

Кроссфит — вид спортивной активности, который можно назвать продуктом и атрибутом новейшего времени. Он ведет счет своей истории с 2001 года. Обладая уникальными характеристиками, связанными с воздействием на организм спортсмена, кроссфит как никакой другой вид спорта откликается на современные тенденции, на вызовы высокотехнологического окружения, интересного, но непростого периода истории [1].

Автор, спортсмен-профессионал, много лет реализующий себя в кроссфите, описывает принципы повседневной работы приверженцев кроссфита в период социального дистанцирования, методы, разработанные, выверенные и опробованные им лично. При этом под повседневной работой спортсмена со всей очевидностью надлежит понимать тренировочный процесс, а оценивать ее по результату: демонстрируемым показателям, победным местам в рейтинге, собственному профессиональному спортивному росту и собственному самосовершенствованию.

### Технология кроссфита. Общие принципы

Целью тренировки в кроссфите является воздействие на все группы мышц, причем порядок и сценарий воздействия являются величинами переменными, программа занятий составляется ежедневно, и комплекс упражнений, составляющих тренировку, ни в коем случае не повторяет предыдущие комплексы.

Это обосновано в числе прочего и тем, что программы соревнований по кроссфиту тоже не являются устоявшимися, подбор состязаний, в которых предстоит мериться силой и мастерством, спортсмены часто узнают уже по приезду на игры. Причем эти программы обычно содержат и сюрпризы, например, в число соревнований может неожиданно для всех быть включено плавание. То есть, экстрим и преодоление — альфа и омега как физических, так и идеологических проявлений и реализаций кроссфита [1].

### Особенности кроссфита

Итак, кроссфит — это тренировка всего. Высказывается мнение, что он как таковой является не отдельным видом спорта, а скорее методикой постижения и достижения общей гармонии и силы. Во многом это спорт индивидуальных атлетов, и командные результаты, как правило, являются фор-

мальной величиной, подсчетом баллов. Кроссфит как никакой другой вид спорта задействует информационный обмен посредством глобальной всемирной сети. С помощью интернета строится общение спортсменов с тренерами и между собой.

Классический кроссфит предполагает тренировки в афилированных спортзалах, экипированных разнообразными спортивными снарядами, тренажерами. Это диктует сама суть обсуждаемого вида спорта: ведь натренировать необходимо как можно большее количество мышц, проводя воздействие на мышцы в жестком, «машинном» режиме [1, 2].

В связи с довольно интенсивной, если не сказать больше — гигантской — нагрузкой на организм, необходимо тщательное наблюдение за состоянием атлета, сведение к минимуму возможности травматизма, программы тренировок должны быть согласованы с опытными сертифицированными тренерами, очень важен медицинский контроль.

### Тренировки в условиях самоизоляции

Требование самоизоляции, карантинные меры в связи и в условиях пандемии COVID-19, введенные с большей или меньшей степенью ограничений в разных странах на государственном уровне, наложили неизбежный отпечаток на проведение тренировок спортсменами всех видов спорта. Не явился исключением и кроссфит.

Упомянутые особенности и качественные характеристики кроссфита, с одной стороны, позволяют спортсмену проводить успешные занятия в условиях самоизоляции, с другой, требуют совершенствования и развития методик тренировок, программ и способов самоконтроля, учета изменившихся обстоятельств.

Ниже предложим перечень факторов, которые следует учитывать, проводя тренировки по кроссфиту индивидуально изолированно, с тем чтобы избежать потери спортивного уровня и не пожертвовать при этом безопасностью для здоровья, жизни и физической и интеллектуальной гармонии спортсмена. Этот перечень — итог обработки экспериментальных данных собственного спортивного опыта автора.

1. Занимаясь индивидуально, необходимо соблюдать требования, очевидные для всех, профессионально вовлеченных в кроссфит: кроссфит рассчитан на увеличение силы и выносливости, поэтому необходимо всемерно сокращать перерывы между подходами в круге; распределять по дням упражнения

таким образом, чтобы каждая тренировка была разнообразной и интересной, отличалась от предыдущей (*sic!*) и не походила на последующую; задействованы должны быть все группы мышц, они должны быть разумно проработаны в соответствии с программой и, возможно, масштабированием [2].

2. При всем при том, проводя тренировки с включенными в них тяжелоатлетическими элементами, необходимо поэтапное темповое освоение последних; сложно-координационные силовые упражнения должны сопровождаться скрупулезным контролем кардио-респираторной системы, чтобы избежать травм опорно-двигательного аппарата.

3. Дистанционный контроль со стороны тренера не должен исключаться, а, напротив, должен культивироваться. Это будет способствовать профессиональной обоснованности проводимой программы и соблюдению технологической и психологической дисциплины.

4. Непреложным должно быть правило: чтобы построить силу, необходимо давать рациональный отдых мышцам, слушать свое тело, оценивать объективно свою личностную и физическую реакцию на объем тренировок, вести журнал самочувствия, собственной реакции на многократность повторов движений (см. уже упомянутую выше «механическую жесткость» тренировочных воздействий на мышцы), следить за пульсовой зоной, своевременно делать паузы между кругами, употреблять достаточное количество жидкости.

5. Нельзя забывать, что каждая тренировка по кроссфиту с наращиванием нагрузки — стресс для организма, физика тела требует пост-адаптации.

6. Из доступных упражнений автор считает необходимым привести перечень *must do* — тот необходимый минимум, которому надо уделять постоянное внимание, особенно при тренировках не в зале: махи одной рукой, медвежья походка, махи двумя руками, выпады с гантелью, тяга с гантелями в стиле сумо, прыжки через ящик, L-поза и отжимания на руках, бурпи, кардио-тренировки, прыжки в высоту, чтобы колени прижимались к груди, прыжок из низкого приседа с руками на затылке, быстрые отжимания с хлопком, быстрые подтягивания на турнике, отжимания с поочередным хлопком рукой по груди, одновременное поднятие туловища и ног, лежа на спине, ходьба на руках, приседания на одной ноге.

7. Нельзя забывать о гимнастических элементах, разнообразии их влияния на кинестетические свойства организма атлета, его спортивную компетентность. Автор считает, что гимнастическая модальность незаслуженно сведена к минимуму во многих программах по кроссфиту. Учитывая сравнительную доступность гимнастических упражнений, часто не взыскательных к условиям практики, мы настоятельно рекомендуем включать их в тренировки в условиях самоизоляции.

8. Мы выступаем за необычные и постоянно варьируемые композиции, шаблоны тренировок, которые нагружают, прокачивают физиологическую функциональность и реально подготавливают её к различным комбинациям стрессовых факторов. Достаточно ввести такую оценочную категорию, как необходимость отработки приема для выживания в бою или при пожаре, когда не может быть речи о регламентах, правилах,

когда властвует неожиданность и желание преодолеть и победить. Развитие разносторонней и, вместе с тем, полной подготовленности определяет само искусство силовой и общей физической подготовки. Из этого стоит исходить, тренируясь не только в зале в штатном режиме, но и в изоляции в период пандемии. Такой критерий оценки качества спортивных занятий надиктовывает наше высокотехнологичное время, как бы противоречиво это ни звучало, и каким бы парадоксальным смыслом это ни наполняло некоторые виды спортивной активности [3].

9. Варьированию должны подлежать не только активная действенная составляющая (набор упражнений), но и временная (длительность круга), и, что очень важно, интервальная. Не является догмой классическое соотношение 20 секунд активности на 10 секунд отдыха. Надо регулярно экспериментировать с интервальными шаблонами различных комбинаций отдыха, работы и повторений.

10. Как и в любом виде спорта, для кроссфита очень важно питание, диета. Для данной статьи мы считаем достаточным акцентировать: источники белков должны быть нежирными и разнообразными и составлять 30% рациона; углеводы должны быть преимущественно с низким гликемическим индексом, и на них должно приходиться около 40% от общего количества потребляемых калорий; жиров в рационе должно быть около 30%, и большая их часть должна относиться к группе мононенасыщенных жиров.

11. Достойно упоминания, что в режиме самоизоляции уходит коллективная составляющая, сравнение, возможность оценивать себя на фоне других в реальном режиме времени, появляются соблазны подстроить программы под себя, подсознательно облегчая их. Мы отметим, что для приверженцев кроссфита это характерно в меньшей степени по сравнению с профессионалами других видов спорта. Дистанционность — одна из привычных конструкций кроссфита, она привычно моделирует эффект присутствия и участия в виртуальном коллективе посредством IT, видео, аудио.

Перечислены только ключевые моменты авторских рекомендаций. На самом деле за каждым из пунктов перечня стоит серьезная и разветвленная система мер и советов, детализация которых выходит за рамки этой статьи.

## Выводы

Вызов со стороны драматических обстоятельств реальности (пандемия COVID-19), ограничения в тренировках в условиях карантинных мер и самоизоляции для профессионалов кроссфита не являются приговором и непреодолимым препятствием в росте физической подготовки, проведении тренировок и накоплении потенциала перед соревнованиями.

Приведенные в статье постулаты, экспериментально обоснованные рекомендации могут и должны служить основой для дальнейшего осмысления и выработки системы мер, программ проведения полноценных тренировок по кроссфиту с тем, чтобы спортивная планка рекордов не снижалась, а, напротив, спортивные результаты соответствовали самым смелым ожиданиям атлетов, болельщиков и судей.

Литература:

1. Рич Фронинг. Как кроссфит сделал меня самым физически подготовленным человеком Земли / Р. Фронинг.— М.: Изд-во Эксмо, 2016.— 272 с.
2. Евсеев Ю.И. Физическая культура / Ю.И. Евсеев.— Изд. 9-е, стер.— Ростов-на-Дону: Феникс, 2014.— 444, [1] с.: ил.— (Высшее образование).
3. Рыбакова Е.О. Повышение физической подготовленности средствами высокоинтенсивного функционального многоборья (кроссфита) // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы VI Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 20 марта 2016). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.] — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016.— С. 438–441.

## ПРОЧЕЕ

### Современные технологии пожаротушения

Перина Анастасия Ивановна, кандидат химических наук, доцент;  
Байтасов Булат Диркибаевич, студент магистратуры  
Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России

*В статье авторы рассматривают новейшие технологии пожаротушения.*

**Ключевые слова:** пожары, тушение пожаров, технологии, огнетушащие средства.

«Пожар во все времена доставлял много неприятностей не только человеку, но и наносил вред окружающей среде. И если в давние времена человек уповал на высшие силы, то в настоящее время развитие промышленных технологий в целом, и систем пожаротушения в частности, позволяет значительно снизить урон, наносимый пожаром» [3].

Ежегодно на территории Абатского муниципального района Тюменской области происходит более 60 возгораний, из которых примерно третья часть — это пожары в жилом секторе (рис. 1.). Снизить число жертв, материальный ущерб позволяет внедрение новейших разработок в области пожаротушения.

«Причиной большинства пожаров становится человеческая халатность, поэтому первостепенной задачей остаются меры по предупреждению аварийных ситуаций» [1].

«Новые технологии по тушению пожаров направлены на создание более эффективных и быстрых способов борьбы с огнем

с учетом класса и места очага возгорания. Разработки ведутся сразу в нескольких направлениях — это новые пожаротушащие вещества, средства и способы пожаротушения, а также техническое оснащение» [2].

С развитием техники электроники системы пожаротушения стали очень разнообразными по принципу действия, по техническим особенностям, по типу активного вещества и т.д.

«В настоящее время массово распространено большое количество технологий пожаротушения. Рассмотрим их с точки зрения безопасности для человека» [3].

К первой группе отнесем способы пожаротушения, опасные для человека. Пожаротушение специальным газом: принцип действия основан на том, что введение газа в некоторое пространство с открытым огнем, значительно уменьшает в нем количество кислорода, необходимого для поддержания реакции горения, вследствие чего химическая реакция горения уменьшается или прекращается полностью.



Рис. 1. Статистика пожаров по Абатскому муниципальному району Тюменской области за последние пять лет



Заполнение помещения порошкообразным активным веществом, которое соприкасаясь с пламенем мгновенно понижает температуру реакции горения, в результате чего пламя распадается на мелкие очаги и полностью затухает.

Пожаротушение специальной пеной, оказывающей негативное, но не отравляющее действие на человека (при отсутствии аллергической реакции). Пена препятствует доступу кислорода к горючим веществам, тем самым препятствуя их возгоранию.

Остальные методы относительно безвредны для человека:

— водяное охлаждение, эффективность применения которого зависит от объема воды, доступного для ее переноса в очаг возгорания. Капли воды снижают температуру химической реакции, разбивают пламя на очаги и устраняют их;

— воздушное пожаротушение, когда через специальные оросительные каналы сначала выходит воздух, а затем подается вода;

— дренчерные системы используют воду в качестве «активного» вещества, но отличаются моментом подачи воды. Для их активации необходима команда от пожарной сигнализации, а не, например, от датчика температуры;

— аэрозольное пожаротушение заключается в том, что специально подготовленный аэрозоль (туман) подается в очаг возгорания и образует там облако, которое не расходится минимум 15 минут после работы генератора огнетушащего аэрозоля. Этого времени достаточно, чтобы понизить температуру пламени, уменьшить тепловыделение и прекратить горение огня. Системы аэрозольного пожаротушения по праву занимают одно из ведущих мест среди всех систем пожаротушения благодаря высокой надежности и огнетушащей способности, невысокой стоимости в расчете на защиту одного кубического метра помещения. Аэрозолеобразующий огнетушащий состав в результате самостоятельного горения выделяет огнетушащий аэрозоль, который состоит из смеси высокодисперсных твердых частиц, частиц соединений щелочных, редкоземельных металлов, N<sub>2</sub>, CO<sub>2</sub>, H<sub>2</sub>O. В настоящее время для производства аэрозольных средств при тушении пожаров используют аэрозольные генераторы, которые бывают двух типов: механические и термомеханические. Термомеханические генераторы, в основном используемые при пожаротушении, создают конденсационные и механические аэрозоли. Обычно они вырабатываются в результате механического дробления аэрозолеобразующей жидкости при её подаче в камеру сгорания воздушно-топливной смеси, последующем испарении, попадании паров в окружающую среду через сопло распыляющего устройства, смешиванием с наружным воздухом, конденсацией, превращением в аэрозоль.

«Наиболее эффективны системы пожаротушения, работающие в автоматическом режиме. Автоматика следит за температурой, задымлением и позволяет оперативно передать сигнал тревоги в пожарную часть, оповестить людей о необходимости эвакуации и включить средства пожаротушения. Установки автоматического пожаротушения представляют собой систему взаимосвязанных элементов: резервуаров, наполненных огнетушащим веществом, элементов управления, сети трубопроводов и распыляющих элементов. Подобные системы автоматически начинают тушить пожар по сигналу от датчика, например,

засыпая место пожара негорючим порошком для перекрытия доступа кислорода» [3].

Автоматическое пожаротушение дороже простого извещения о пожаре и это значительно ограничивает их область применения. В основном их применяют там, где ущерб от пожара многократно превосходит стоимость подобной системы тушения. Главные преимущества автоматического пожаротушения — раннее начало пожаротушения, что позволяет выиграть время до приезда пожарной команды и возможность работы системы без отключения электроснабжения. Пожарные извещатели реагируют на один из трех характерных признаков начала возгорания: повышение температуры воздуха, наличие излучения от пламени, появление в воздушной массе примеси дыма.

В зависимости от класса пожара необходимо применять различные жидкости, газы или порошки. Учитывается также степень ущерба, причиненного не огнем, а пожаротушащим веществом и воздействие на людей, находящихся в горящем здании.

«Одной из новых разработок стало вещество *Novac1230* [2]. Это изобретение принадлежит американской компании ЗМ. В последние годы оно широко внедряется в России. Хладагент нового поколения без цвета и запаха используется в автоматических системах пожаротушения. Вещество обладает сильным теплопоглощением. Его действие на 70% подавляет огонь за счет охлаждения, а на 30% работает как ингибитор пламени. При этом вещество снижает высокую температуру внутри помещения и не уменьшает концентрацию кислорода. Эти качества позволяют не только быстро потушить очаг возгорания, но и выиграть дополнительное время на эвакуацию» [2].

«В отличие от устаревшего *Хладона 114*, новинка не содержит хлора и абсолютно безвредна для человека. Вещество также не наносит вред мебели, документации и электронной технике. *Novac1230* отлично тушит пожары класса А, В и Е» [2].

«В России системы пожаротушения хладагентом *Novac1230* установлены более чем на 15 видах объектов. В числе первых стали медиацентр Олимпийских игр в Сочи, Российская государственная библиотека по искусству и другие» [2].

Наиболее эффективными методами борьбы с распространением огня в лесу стала авиация. Если раньше ликвидация огня производилась водой, то сегодня специальные полимерные адгезионные добавки почти вдвое повысили результат. С применением нового вещества самолет с тем же объемом воды, в которой растворен пленкообразующий гель, тушит огонь на 80% большей площади. После орошения вещество образует пленку, предотвращающую доступ кислорода к продукту горения, что препятствует тлению и повторному возгоранию».

«Кроме того, жидкость можно использовать на полях для ограничения распространения огня. Ранее для этого применялась борозда, которую трактор выполнял со скоростью не больше 20 км/час, а пролить полосу можно в несколько раз быстрее. Даже сухая трава, облитая раствором адгезионного полимера, сможет противостоять огню несколько часов. При этом само вещество не приносит вреда почве» [2].

«Для гашения нефтепродуктов применяют пену или порошок. Разница заключается в способе ликвидации возгорания. Порошок невозможно подавать с большого расстояния, но в непосредственной близости он довольно эффективен для

гашения небольших очагов возгорания. В настоящее время новые технологии в тушении пожара класса В на производстве предусматривают применение новых пленкообразующих пенообразователей с высокой и средней кратностью. Это вещества *AFFF* и *AFFF/AR*. Пенообразователь хранится в отдельных емкостях и имеет длительный срок годности (5 лет)» [2].

При возникновении возгорания гель смешивается с водой в специальных дозаторах и подается в очаг возгорания из лафетных стволов или другого оборудования. За счет образования пленки новый раствор обладает пролонгированным действием и долгое время исключает повторное возгорание.

При тушении электроустановок под напряжением, когда возникает опасность распространения огня, нет времени ждать пока с загоревшейся электроустановки снимут напряжение. Для ликвидации пламени используют огнетушащий порошок или углекислоту. Средством тушения в этом случае является огнетушитель — ручной или стационарный с автоматическим срабатыванием.

«Порошок общего назначения можно применять для гашения электроустановок под напряжением до 1000 В, а также пожары класса А, В, С. Действие порошка можно разделить на два этапа. Пылевое облако вытесняет воздух, а затем порошок начинает поглощать тепло и распадаться на вещества, ингибирующие реакцию горения» [2].

«Уже разработаны и внедрены новые специализированные порошки, предназначенные для тушения материалов, которым не нужен кислород для горения (натрий, литий, щелочные металлы). Огнетушители с такими порошками располагают на химических и других предприятиях, где используются эти вещества» [2].

Газовые огнетушители можно применять для тушения электроустановок под напряжением до 10 кВ. Двуокись азота особо эффективна при пожарах класса А, В, Е. Она обладает двойным действием — вытеснение кислорода и мощное охлаждение. Углекислота находится в колбе огнетушителя в сжиженном состоянии и при конденсации охлаждается до  $-72^{\circ}\text{C}$ . Это эффективно прекращает реакцию горения, но может нанести вред некоторым конструкциям. Поэтому углекислоту не используют в тушении горячих трубопроводов и резервуаров со взрывоопасными субстанциями.

Диоксид углерода нельзя назвать новинкой, но в свое время им заменили опасный тетрахлорид углерода, который при высокой температуре частично окислялся до ядовитого фосгена. Углекислотные огнетушители до сих пор остаются актуальными и эффективными средствами пожаротушения, не причиняющими вред технике и электронике.

Самые сложные условия борьбы с пожаром возникают на таких объектах как АЭС, ТЭС, химические и нефтеперерабатывающие предприятия. Огонь быстро распространяется, за считанные секунды видимость снижается, помещение заполняется дымом и токсичными продуктами сгорания, стремительно растет температура. Возникает опасность взрывов, а на атомных станциях — повышения уровня радиации. Подобная ситуация произошла на Чернобыльской АС. Огонь быстро разрушал кровельные конструкции над третьим энергоблоком. Предотвратить разрушение кровли удалось ценой жизни 6 че-

ловек. Жаль, что именно такая ситуация подстегнула прогресс к развитию пожарной робототехники.

Новейшие технологии тушения пожаров с помощью роботов призваны исключить возможные катастрофы и человеческие жертвы. Первые пожарные установки с лафетными стволами были установлены на ЛАЭС и почти сразу на большинстве ТЭС России и Украины. Они предназначались для орошения водой кровельных конструкций в машинных залах с целью охлаждения и предотвращения их разрушения. Каждая такая установка была запрограммирована на свой защищаемый участок. После сигнала с пульта управления она активировалась и работала в автоматическом режиме.

Пришедшие им на смену роботизированные комплексы пожаротушения нового поколения оснащены системой определения возгорания и координат очага, тепло- и видеонаблюдением, а также имеют программу самотестирования. Они постоянно находятся в состоянии полной готовности, активируются и управляются автоматически с передачей данных оператору и возможностью переключения в режим дистанционного управления. В условиях сильной задымленности, повышенной температуры и возможных взрывов, робот с высокой точностью и маневренностью наведения направляет струю на все элементы конструкции. Он также может подавлять очаг возгорания и гасить пожар на любой стадии.

«Кроме стационарно установленных роботов, МЧС РФ применяет самоходные и летательные беспилотные устройства, способные производить разведку и спасение людей из зоны пожара» [2].

«Особое внимание заслуживают новые технологии в области пожаротушения по разработкам и адаптации технических средств в условиях Севера и на высоте. Последней новинкой стала автоцистерна тяжелого класса. Машина оборудована автоматической герметизацией кабины, что позволяет максимально приближаться к огню. Телескопические полки для аварийно-спасательного инструментария повышают оперативность работы, а технические особенности автомобиля адаптированы для особенностей северного климата. Уже скоро 13 таких машин поступит в регионы Сибири, Урала и центра России» [2].

«Пожарный вертолет на базе Ка-32 имеет на борту запас огнетушащего вещества 700 л, что считается довольно много. Благодаря мощному напорному насосу струя может достигать 80 м. Вертолет уже введен в эксплуатацию и отлично гасит пожары на верхних этажах высоток и в зонах, куда автотехника не может подъехать» [2].

На вооружении Московского гарнизона пожарной охраны имеется много различных основных и специальных пожарных автомобилей. Каждый год в строй становятся новые автомобили, улучшенными тактико-техническими характеристиками и новым пожарно-техническим вооружением. На вооружении 37 пожарно-спасательной части 25 пожарно-спасательного отряда ФПС по г. Москве стоит автоцистерна пожарная с подачей пены компрессионным способом АЦ-СПК-1,0–40 NATISK (С42R33) на базе автомобиля ГАЗон Next [3].

Компрессионная пена (compressed air foam system, CAFS) — технология, используемая в пожаротушении для доставки огне-

тушащей пены с целью тушения возгорания или защиты зоны, где отсутствует горение, от воспламенения.

Доказано, что компрессионная пена успешно борется со всеми тремя сторонами «пожарного треугольника»:

— пена накрывает горючее вещество, тем самым прекращая доступ кислорода;

— компрессионная пена устойчиво держится на поверхностях, таких как потолок или стены, тем самым снижая температуру.

— непрозрачная пена защищает источник топлива от лучистой энергии возгорания.

«NATISK» — это название российской технологии, разработанной компанией «Спецавтотехника», а компрессионная пена — это продукт данной технологии, огнетушащее вещество с новыми, недоступными ранее свойствами и возможностями для пожарных России. Все ингредиенты дозируются в строго определенных пропорциях, определяющих уникальную структуру, и, соответственно, свойства получаемого огнетушащего вещества. Установки пожаротушения компрессионной пеной могут монтироваться на любое автомобильные шасси, либо использоваться вне его.

Средства пожаротушения каждый год совершенствуются, поскольку есть постоянная необходимость сохранения здоровья и жизни людей, а также минимизации убытков от возникновения пожаров. Одной из последних новинок в области защиты от пожаров являются микротушители. Они предназначаются для установки в небольших объектах, которыми могут быть электрошкафы, сейфы, распределительные щиты и т.п. Микротушитель представляет собой небольшую пластину, состоящую из микрокапсул. При воздействии высокой температуры она выделяет газ, быстро ликвидирующий возгорание.

«Необходимость создания новинок в сфере пожаротушения обусловлена тем, что автономные системы способны удовлетво-

рить далеко не все современные требования защиты от пожаров. В некоторых из них применяются огнетушащие вещества, которые при воздействии могут нанести значительный ущерб ценностям и технике, имеющимся в помещении. Кроме того, на подобных установках нет устройств обратной связи, поэтому о начавшемся пожаре узнают лишь через некоторое время, когда, возможно, уже попорчено некоторое имущество» [4].

«В связи с этим европейские фирмы стали выпускать устройства, которые имеют преимущества автономных систем и лишены их недостатков. К ним относится панель автоматического пожаротушения **FK-RACK**. Это устройство шкафного типа, оснащенное специальными дымовыми извещателями, которые предназначаются для противопожарной защиты электрического оборудования» [4].

«В России выпускается бюджетный аналог **R-Line** - автономная установка шкафного пожаротушения. Она имеет систему обратной связи, которая адаптирована под отечественные стандарты и требования. **R-Line** используют для обнаружения и ликвидации возникших пожаров в шкафах» [4].

Автономное устройство имеет ряд достоинств:

— В нем содержится хладон **ФК-5-1-12 (Novec 1230)** — нетоксичное огнетушащее вещество, не наносящее ущерба оборудованию.

— Дымовые датчики действуют даже при незначительном задымлении, что позволяет оперативно приступить к тушению пожара.

— Простое подключение к системе безопасности сооружения. Устройством можно управлять удаленно.

В наши дни перспективным направлением в области пожаротушения является создание компактных установок, работающих в автоматическом режиме, которые безопасны для человека и способны минимизировать ущерб при возникновении пожара.

#### Литература:

1. <https://ketrinstyle.ru/sovremennaya-tehnika-dlya-tusheniya-pozharov>
2. Беликов Д.С. Применение современных средств пожаротушения на промышленных объектах / Материалы I Национальной научно-практической конференции с международным участием «Инновации природообустройства и защиты окружающей среды»: — Саратов: ООО Издательство «КУБиК», 2019.— С. 399–402.
3. <https://fireman.club/statyi-polzovateley/sistema-pozharotusheniya-kompressionnoj-penoi-natisk-harakteristiki-i-vozmozhnosti>.

# МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ ҚАЗАҚСТАН

## Матуридилік ғұламалары шығармаларында адам және оның әрекеттері

Нұрбопанова Гүлім Ералықызы, магистратура студенті  
Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті  
(Түркістан к., Қазақстан),

*Орта Азия елдерінде Ислам тарихы және Исламның қоғамдағы рөлі тақырыптарын мынау соңғы он жылда қолға ала бастады. Ислам дініндегі мәселелерді қайта зерттеу қажетті еді. Согоан байланысты Матуриди мен оның іліміне деген қызығушылық ғалымдар тарапынан бейжай қалдырмаған. Өткен ғасырда Қазақстан мұсылмандары өздерінің көп жылдық діни құндылықтарынан, оның ішінде амалда Ханафиттіктен және сенімде Матуридиліктен алыстап қалды. Тәуелсіздік алған жылдары кейбір дінге сенушілер өздерінің діни көзқарастарынан айырылып қалғандарында білмеді. Осының әсерінен кейбір адамдар ата-бабасына жат діни ағымдарға мән беріп, исламның терең ілімі жайында сауатсыздығының себебінен діннің маңызынан айырылып қалды. Бұл ретте діннің дәстүрлі жақтары ғана емес, оның дүниетанымдық және адамның жан дүниесіне қатысты рухани жақтары басымдыққа ие болып отыр.*

**Кілтті сөздер:** Матуриди, дін, иман, халық, сопылық, Алла, мазхабтар, иман тақырыбы, жазбалар.

## Человек и его действия в трудах учёных-матуридитов

Нурбопанова Гулим Ералиевна, студент магистратуры  
Международный казахско-турецкий университет имени Х. А. Ясауи (г. Туркестан, Казахстан)

*История ислама и роль ислама в обществе в Центральной Азии стоят на повестке дня в течение последних десяти лет. Необходимо было пересмотреть вопросы ислама. В связи с этим интерес к Матуриди и его учению не оставил равнодушными ученых. В прошлом веке мусульмане Казахстана отошли от своих давних религиозных ценностей, включая ханафизм на практике и матуридизм в вере. За годы независимости некоторые верующие не знали, что они утратили свои религиозные убеждения. В результате некоторые люди упускают из виду важность религии из-за незнания глубоких учений ислама. При этом преобладают не только традиционные аспекты религии, но и ее идеологические и духовные аспекты человеческой души.*

**Ключевые слова:** Матуриди, религия, вера, люди, суфизм, бог, секты, вера, писания.

## Man and his actions in the works of Maturid scholars

Nurbopanova Gulim Yeraliyevna, student master's degree  
Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkestan, Kazakhstan)

*The history of Islam and the role of Islam in society in Central Asia have been on the agenda for the last ten years. It was necessary to re-examine the issues of Islam. In this regard, the interest in Maturidi and his teachings has not left scientists indifferent. In the last century, the Muslims of Kazakhstan have moved away from their long-standing religious values, including Hanafism in practice and Maturidism in faith. During the years of independence, some believers did not know that they had lost their religious beliefs. As a result, some people have lost sight of the importance of religion due to their ignorance of the deep teachings of Islam. At the same time, not only the traditional aspects of religion, but also its ideological and spiritual aspects of the human soul prevail.*

**Keywords:** Maturidi, religion, faith, people, Sufism, god, sects, faith, writing.

Көпшіліктің мақсатын басты назарға алып қарар болсақ, бай-қаймыз бұл ілімнің негізгі көздегендерінің бірі адамның өмірде дұрыс, қуатты сеніммен дүниеде бақытты өмір сүруі және ақыретте де азаптан құтылуына көмектесетінін ілім екенін көре аламыз.

Ислам ақиды итиқади мәселелерден сөз қозғағанда түрлі методтар қолдана алады. Бұл мазмұнда жазылған шығармалар салафтың (жол салушының) нақылға жеткен ұсынушы методын қолданған секілді, Көпшілікпен негізге алған ақыл мен нақыл бірлігі методын да қолдана алады. Олай болса ақид

шығармалары қай кезде, қандай дәуірде жазылған, қандай методты қолданған болса да, Ислам иман негіздерінен сөз қозғайды. Тек бұл шығармалардың авторлары әдетте бір нақыл методын принцип етіп еткен. Сол себепті ақида шығармаларында, Кәлам методымен жазылған шығармаларда басқалар сияқты басқа аймақтардың түсініктеріне жол берілмейді, яғни басқа дін өкілдерімен ғылыми тартысулар болмайды. Бұл шығармаларда авторлар Ислам итиқадын қысқаша мазмұнда айтумен тоқталады [4].

Ислам келгеннен кейінгі дәуірлерде «мутаххариун» деп аталатын Ғазалиден басталған кәламшылар дәуірінде философияның жанында логика ілімі де кәламға кірген және кәламның тақырыбы да осыған параллель түрде жаңаша түрде кеңейген. Осылайша кәлам сыртқы әлемде болмаған түрде діни негіздерде алыс не жақын бір арақатынасы болу шартымен адамның ақпаратында сөз болған кез-келген затты (малум, белгілі) тақырып етіп жеткізеді. Нәтижесінде жоқ (мадум) көру және түсіну әдісі сияқты логика тақырыптарында шолып өткен [5].

Ислам әлеміндегі мектептердің шығуына да кәламдық мәселер түрткі болған. Иман және амал, пайғамбарлық, үлкен және кіші күнә істегеннің жағдайы, тағдыр т.б. сұрақтар мұсылман әлемінде ашария, мутазила, джабрия, матуридия сияқты үлкен-үлкен кәламдық мектептердің ортаға шығуына жағдай жасаған. Ал бұл мектептердің бастауына исламға танымал еңбегі сіңген ғұламалар болды. Кейбір мектептерге сол кісілердің атаулары берілген (Матуридия-Матуриди, ашария-Әбул Хасан ал-Ашари т.б.). Ал ислам әлеміндегі алғашқы топ Харижилер деп келтіріледі. Оларда орталықтанған бір мектеп болмағанымен, көптеген әрекеттерге байланысты өздерінің үкімдерін шығаратын қарсылықты топ болып есептеледі. Ал енді кәламға Мақсатына қарай: ақли мен накли дәлелдерге сүйеніп ислам сенім негіздеріне байланысты ортаға шығатын күмандарды жойу негізінде діни ақиданы дәлелдеп және оны қорғайтын бір ілім болып саналады. Кәламның екі негізі бар. Олардың біріншісі, Ислам дінінің сенім негіздерін ақли, накли дәлелдерді пайдаланып дәлелдеуге жұмыс жасау. Екіншісі, бұл негіздер төңірегінде ортаға шығатын күмандардан арылту және исламға айтылған сындарға жауап берген түрде олардың талаптары мен дәлелдерін теріске шығару [6].

Кәлам нақыл мен ақылды бір арада ұстайтын, әрқайсысының жері мен жағдайына қарай көңіл аударатын методтымен, мәселелерді тек қана ақылмен шешетін философиядан ерекшеленеді. Айрықша кәламның методы дін/уахи арқылы ақылды бір арада қолдануды негізгі тірек етеді. Бұл үшін ол қаншалықты ақли дәлелдерге сүйенген болса да соңында бұл дәлелдердің дұрыстығы туралы уахидің басшылығын да негізге алады.

Кәламның мақсатын басты назарға алып қарар болсақ, байқаймыз бұл ілімнің негізгі көздегендерінің бірі адамның өмірде дұрыс, қуатты сеніммен дүниеде бақытты өмір сүруі және ақыретте де азаптан құтылуына көмектесетінін ілім екенін көре аламыз. Бұл айтылғандардың соңғыларына қосымша етіп, қазір төменде беретін мысалдарымызды көз алдында ұстауымыз қажет:

Кәламның көлеңкесінде адам, ақли мен накли дәлелдерге келтірілген бір иманмен тақлидтен алыстап тахқиқи, сахих әрі қуатты бір сенімге жетеді.

Кәламның көлеңкесінде қолда болған қуатты иман білімімен, иманымен адам Ислам сенімдеріне теріс келетін болмашы ағымдармен оқиғалардан, әр түрлі ойдан шығарылған, батыл сенімдерден құтылады.

Кәлам, тура жолды іздегендерге басшылық етіп, хақты, ақиқатты тануға келмейтін, оған қарсы кері пікірде болған, күмандарды ортаға қойғандарды ол ойларынан арылуларына көмекші болады [7].

Кәлам, өзінің әдісімен басқа дін мүшелері тарапынан әдейі ортаға шыққан күмандар мен терістеулерді, қажет болса жылы жүзді болған кейбір күманды адамдар тарапынан болатын тербелістермен қарсы пікірлерге жауап берген түрде Ислам сенімдерін құлдыраудан сақтайды [4].

Мутазилииттердің ішінде илахи сипаттарға қатысты бірінші пікірді Уасыл бин Ата ұсынып, «екі абсолюттік құдай» таңымын негіздейтін манихеизмге қарсы еңбек жазғаны белгілі. Оның «кім қадим» мәнін немесе сипатын мойындап сенсе, екі құдайға сеніп оны қабылдаған болып есептеледі», дегендігі баяндалады. Бұдан кейінгі кезеңдерде мутазиланың каламшылары осы идеяны дамытқан болатын. Мутазилашылар Алланың субстанциясынан бөлекше азали тәңірлік сыфаттарға сенуді таухид ұстанымдарына қарсы деп аңғарған. Бұған қатысты олар «Алла құдіретпен, біліммен (илм), хаятпен (тірі) емес, затымен (субстанциясымен) хай (тірі) қадир (құдіретті), ғалым» ретінде түсінген. Басқа қырынан мутазила ғалымдары арасында Әбу Хашим әл-Жуббаи тәңірлік сыфаттар жайында «ахуал концепциясын» шығарды. Ол Құдайдың сипаттарын затының түрлі халдері деп тұжырымдаған. Ғалымның пікірінше бұл халдерді адамдардың жекелей тануы мүмкін емес. Ол өз алдына жеке жоқ емес, бар да емес, белгісіз де, белгілі де емес, хадис те, қадим де емес. Бұлай болса, ол халдер — тәңірлік заттың әртүрлі жақтары мен қырлары. Өзі жалғыз болатын тәңірлік бір затты саналық байланыстармен ғана түсінуге мүмкіндік бар. Осыған байланысты, халдер затымен байланысуы арқылы таныла алады, жекелей тану мүмкін емес.

Мутазила кәлам мектебі Алланың жаратылған нәрселерге ұқсатуға себеп болатын бүкіл ойлар және идеялардан өздерін қашық ұстауға тырысқан. Мутазилииттер Алланың айрықша сипаты деп қыдам сипатына маңызды орын берген болатын. Осы сипат арқылы безендірілген күллі жаратылыс Аллаға серік ретінде саналады. Демек, басқа тәңірлік сипаттарды Алланың затынан бөлек сипаттар ретінде танылуына мүмкіндік бермей, олардың затының ішінде деп тұжырымдаған. Бұған байланысты басқа ағымдар мутазилииттерге «Алланы сипатсыз деп танитындар» деген мәнге жақын «муаттыла» деген ат берген. Бұл жағдайдан мутазиланың негізі қаланбай тұрып оның құрылуына себеп болған сырттан келіп сұрақ қойған адамның «бір топ былай, енді бірі былай жауап беруде» деген сөзінен оған дейінде ислам әлемінде ағымдар шығуы бассталып қойғанын көре аламыз. Алайда тарихи деректің болмауынан харижилерден кейінгі шыққан ағымға мутазила деген атау беріліп отыр.

Оқыған жері мен өмірбаяны, ғылыми саяхаттары мен қажылыққа барып бармағандығы да белгісіз. Матуридидің өз елінде қаншалықты беделді болғандығы, қандай қызметтер жасағандығы, қаншалықты халықтың қолдауына ие болғандығы, сол кезеңдегі Саманилердің үлкен қалалары Самарқанд пен Бұ-

харадағы биліктегілермен қандай қатынаста іс жүргізгендігі жайында дереккөздер жоқ. Қандай да бір ресми лауазымды қызмет атқарып атқармағандығы да белгісіз. Матуриди шамамен 944 ж. дүниеден озған. Самарқандтың атақты Шакардизе мола-сында жерленген.

Ислам дініне көп еңбек сіңірген Матуриди Мәуераннахрда әллі сүннет, кәлам мектебінің құрушысы және алғашқы өкілдерінің бірі болып саналады. Бізге мәлім болған еңбектері арасында Матуридидің кәләмдық мәселелерге байланысты тұжырымдары және ол туралы баяндалған біршама аллегориялық әңгімелерді жеткізген жазба деректердің ең көнесі болып есептелетін Матуридиден білім алған Әбу әл Хасан 'Али ибн Са'ид ар Рустуфағни/ар-Рустуғфаниге (қ.ж.350/961), келесісі Рустуғфанидің ізбасарына тиесілі болғандығы жайында анықталған [7]. Бұл шығармалардың біріншісі сұрақ-жауап түрінде жазылған «Фауа'йд» деп аталатын шығарма, кейінгісі «Жумәл усул әд дин» деген еңбекке жазылған түсіндірме. Авторы Самарқандтағы суннит кәләмдік мектебінің абыройлы өкілдерінің қатарынан Әбу Сәләмә Түсіндірменің аты «Шәрх жумәл усул әд дин» деп аталады.

Матуриди әр адамның өзіндік түсінігі, қабілеті, жеребе тарту немесе бет-бейнесі, аяғының іздеріне қарап үкім шығару сияқты белгілі-бір негізге сүйенбейтін әрі жүйесіз әдіс-тәсілдердің эпистемологиялық құны жоқ екендігін айтады. Оның ойынша заттар мен оқиғалардың ақиқатына көз жеткізу үшін сезімдердің танымы, хабар мен ақыл болуы шарт. Осы үшеуі қажет. Таным арқылы келген мәліметтерді білімсіздікке балай салу мүмкін емес нәрсе [6]. Мұндайды қасарысып қабылдамай қоятын адамдардың түрлері кездеседі. Бірақ оны түсіне алмайтын, үрейлі түрде көру яки сырын білуге тырысқан заттың

өте кішкене немесе өте ұзақта болуы оны тануға кедергі келтіруі мүмкін. Матуриди эпистемологияға байланысты көптеген тақырыптарды талқыға салғанда танымға ерекше тоқталған. Исламның сунниттік бағытындағы ең ірі екі кәлам мектептерінің негізін қалағандардың бірі Әшғари болса, енді бірі Матуриди. Аталмыш екі ғалым атымен аталатын мектептерде XI ғасырдан бастап ислам әлемінде сунниттік теологияның көшбасшылары ретінде танылған [10].

Матуриди көзқарастарын қалыптастыру барысында нақылмен бірге ақылды пайдаланып, тұжырым жасауға, назарға және қиясқа мән берген. Өз ішінде оппозициялық ойлардан арылу үшін, және ілім негіздерін қуаттау үшін тұжырым жасауға қатысты кез-келген амалдарды қолдануға аса мән берді. Оның методы нас пен ақыл теңдігі арақатынасында құрылғандықтан және сол уақытта қоғамда болып жатқан оқиғаларға байланысты көптеген ғұламалар тарапынан дұрыс деп танылған.

Матуриди методында ақыл мен логиканың алатын орны жоғары. Ол өзінің көзқарастарын ашықтауда және кері ойларды теріске шығаруда сенім методын қолданған. Ол әңгімелесушілерін сендіру үшін нақылмен қоса ақылды бірге пайдаланып және тұжырым жасауды негізге алған. Осы себеп бір жағынан нақыл дәлелдерді келтірумен қатар бір жағынан ақыл мен тұжырым жасау арқылы семантикалық, социологиялық және тарихи дәлелдерге сүйенген. Және осы арқылы кері ойлардан арылуға тырысқан. Ол осы арқылы бір жағынан мұсылмандар арасында шыққан түрлі мәселелерді, басқа бір жағынан басқа дін өкілдерінің алға тартқан әлемнің үлкендігі, жаратушысы және оның ұқсасы тақырыптарындағы сұрақтарға ақли мен нақли дәлелдер төңірегінде жауап берген.

Әдебиет:

1. Kutlu S. Mezhepler Tarihine Giriş, — İstanbul
2. Fiğlahı R. E. Çağımızda İtikadi İslam Mezhepleri, — İstanbul: 1996.
3. Ebu Zehra M. İslamda Siyasi İtikadi ve Fıkhi Mezhepler Tarihi, — İstanbul: 1972.
4. Bağdadı A. Çev. Fiğlahı E. R. Mezhepler Arasındaki Farklar, — İstanbul: 1979
5. Eşari E. H. çev. Dalkılıç M., Aydın Ö. İlk Dönem İslâm Mezhepleri, — İstanbul: 2005
6. Асальюглу А. Ислам мазхабтары тарихы, — Түркістан: 2011
7. Ислам діні және оның тармақтары. Құрастырушылар: Кенжетай Досай, Байқанақов Ербол, Бақадыр Абдулла, — Шымкент: 2007
8. Өзбекұлы, С., Исахан, М. Ислам және кәләмдық мазхабтар, — Алматы: 2009

# МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ О'ЗБЕКISTON

## Kriketning paydo bo'lishi va rivojlanish tarixi

Abdiev Bobir Botirovich, futbol nazriyasi va uslubiyati kafedrası o'qituvchisi  
O'zbekiston davlat jismoniy tarbiya va sport universiteti

*Jahonda sport turlari juda ko'p, ularni sanab, oxiriga etib bo'lmaydi. Mazkur maqola judayam mashxur bolgan sport turlaridan biri hisoblangan kriket sport turiga qaratilgan. Bu yerda kriketning tarixi va rivojlanish bosqichlarini yoritib berishga harakat qilingan.*

**Kalit so'zlar:** kriket, hujumchi, raqib, sport o'yinlari, o'yin, tayoqcha, darbozabon.

## Возникновение крикета и его история развития

Абдиев Бобир Ботирович, преподаватель  
Узбекский государственный университет физической культуры и спорта (г. Чирчик, Узбекистан)

*В мире очень много видов спорта, их сложно посчитать и дойти до конца списка. Данная статья посвящается одному из известных видов спорта — крикету. Мы попытались здесь рассмотреть историю и этапы развития этого вида спорта.*

**Ключевые слова:** крикет, нападающий, соперник, спортивные игры, палочка, вратарь.

Kriket Angliya janubi — sharqida paydo bo'lgan deb hisoblanadi. Qirol Eduard I ning tarixiy yilnomalarida kriketga o'xshash o'yin tez-tez tilga olinadi, XIII asrda Kent grafliги aholisining o'zligi ko'ngil ochishgan. Bu joylarda past o't o'sadigan ko'p miqdorda qo'y yaylovlari bo'lgan. Birinchi o'yinchilarchilar cho'pon tayoqchalari bilan qo'yning yungli to'pini o'rab olishgan.

Kriket haqidagi birinchi tarixiy ma'lumotlar 1300 yilga to'g'ri keladi. Shahzoda Eduard davrining yilnomalarida «krig» o'yiniga sarflangan mablag' ko'rsatilgan.

XVI asrga qadar kriket haqida eslatmalar epizodik edi, lekin ba'zida ular orasida mashhur shaxslar tilga olinadi. Ma'lum bo'lishicha, Oliver Kromvel yoshligida kriketni juda yaxshi ko'rar edi.

«Kriket» so'zi «crik» so'zidan kelib chiqishi mumkin — egri cho'pon tayog'i shunday nomlangan. Yaylovga olib boradigan darvoza u bilan qulflab qo'yilardi. Kriketni asosan yosh dehqonlar o'ynagan va bu o'yin 17 — asrda Angliyada keng tarqalganidan oldin ham kontinental Evropada tan olinganligi aytiladi.

Kriket xuddi tuman yoki monarxiya singari Angliyaning ramziga aylandi. Yuqori jamiyatdagi janoblar o'ynashni afzal ko'rgan o'yin har doim oddiy odamlar orasida mashhur bo'lgan. Ammo rasmiy kriket klublari har doim faqat taniqli odamlardan iborat bo'lgan. Shuning uchun kriket klubiga a'zo bo'lish aristokratning o'ziga xos belgisi edi. Bugungi kunga qadar dunyoning eng yaxshi kriket klublariga a'zo bo'lish uchun navbat bir yildan ko'proq davom etishi mumkin.

60 — yillarning boshlarida Gambldon shahrida, Xempshir grafliгida birinchi kriket klubi tashkil etildi. Bu graflik jamoasi 25 yildan buyon mamlakatning eng kuchli klubi hisoblangan. Hech kim Gampshirliklarga o'xshab to'pni birdaniga qattiq urish va ulotirishni bilmas edi.

Ko'p o'tmay, ingliz kriketining markazi Londonga ko'chib o'tdi: Dorset maydonlarida, Tomas Lord o'yin uchun kort ochdi. Xuddi shu joyda hozirgi kunda, Britaniya poytaxtida, Lord's kriket stadioni, uning zamonaviy ko'rinishidagi kriket beshigi turibdi.

Keyinchalik bu yerda Marylebone Cricket Club (MCC) ochildi. Ko'p o'tmay, u mamlakatning eng qudratli klubiga aylandi, uning bosimi ostida qoidalar o'zgartirildi va shuning uchun hozirda jahon kriketining yetakchilari joylashgan.

O'tgan asrning boshlarida kriket qisqa vaqt ichida Olimpiya o'yinlari dasturiga kiritilgan, biroq raqobat yo'qligi sababli bu sport turi chiqarib tashlangan.

Dastlab, kriket faqat bolalar o'yini hisoblanardi, lekin vaqt o'tishi bilan u ingliz an'alarining ajralmas qismi bo'lgan o'yin -kulgiga aylandi. Haqiqiy mashhurlik kriketga 18 — asrda, o'yin qoidalari rasman o'rnatilgandan va mustahkamlanganidan keyin keldi. Shu bilan birga, professional kriket klublari paydo bo'la boshladi.

1990 yilda kriket Olimpiya o'yinlari ro'yxatiga kiritildi. Biroq, o'sha paytda unchalik taniqli bo'lmagan o'yin tomoshabinlarning qalbini zabt etmadi va kriket tez orada Olimpiya dasturidan chiqarib tashlandi.

20 — asrning boshidan boshlab kriket nafaqat Angliyada, balki Yevropaning boshqa mamlakatlarida, Afrikada va hatto Avstraliyada mashhur bo'ldi.

Britaniya imperiyasining kuchi oshishi bilan kriket butun dunyoga tarqaldi. Shuning uchun, agar biz 2003 yilgi jahon chempionati ishtirokchilariga nazar tashlasak, ishtirokchi mamlakatlar ro'yxati, bundan mustasno, «quyosh hech qachon botmaydigan» imperiyaning sobiq koloniyalarini ifodalaydi. Kriket Avstraliyada (jahon chempioni), Yangi Zelandiyada, Hindistonda, Pokistonda, Bangladeshda, Shri -Lankada, Janubiy Afrikada, Namibiyada, Zimbabvedda, Keniyada, Kanadada va G'arbiy Hindistonda (Karib dengizi jamoasi) eng rivojlangan va mashhur.

Kriket o'yinlari bir necha kun davom etishi mumkin va ko'pincha maydonda hech narsa bo'lmagandek tuyuladi va o'yinchilar shunchaki jim turishadi va atrofqa qarashadi. Ko'pincha chiziqlar orasida bir necha daqiqa vaqt ketishi mumkin. Shuning uchun muxlislar stadionga sayohatga juda jiddiy yondashib, oziq -ovqat va ichimliklar savatini yig'ib olishadi.

Angliyada kriket muxlisi bo'lish obro'li va ko'pincha boy kompaniyalarning stadionda o'z o'rindiqdagi bor. Garchi, bu erda aytilganidek, o'yinlar paytida bunday o'rindiqlarda muhim masalalar asosan hal qilinadi va maydonda bo'layotgan voqealar shunchaki fon hisoblanadi.

Kriket o'tloqli maydonda o'ynaladi. Umumiy maydonning shakli unchalik muhim emas, odatda butun maydonning radiusi taxminan 130–150 metrni tashkil qiladi. O'yinning asosiy harakati maydonning o'rtasida joylashgan bo'lib, uning uzunligi 22 yard yoki 20,12 metr, kengligi esa 3 metrga yaqin. Maydonning har ikki tomonida darvozalariga o'xshash — ikkita eshik bilan ketma -ket tizilgan uchta panjaradan tashkil topgan xarilar o'rnatilgan. Darvoza balandligi 67,5 sm, kengligi esa — 20 sm.

Kriketda har biri 11 ta o'yinchidan iborat ikkita jamoa o'ynaydi, ulardan 4–5 tasi uzatuvchi (bowler) va 5–6 tasi uruvchi (batsmen). Yana bir muhim ishtirokchi bu — darvozabon (wicket-keeper).

O'yin quyidagi tarzda o'tkaziladi. Oshiruvchi to'pni darvozaga tashlab, uni sindirmoqchi bo'ladi. O'z navbatida, uruvchi jamoa raqibi bunga yo'l qo'ymasligi va to'pni o'z vaqtida yarasa bilan urishi kerak. Agar to'p oshirishga zarba berilsa, darvozabon o'yin maydonchasining narigi tomoniga yugurishi kerak, shu vaqtda jamoaning boshqa qarama -qarshisidagi o'yinchisi uning o'rnini egallashi kerak. To'liq yugurib o'tishi uchun — pozitsiyalarni o'zgartirish, olib qo'yish — jamoaga bir ochko beradi.

To'p o'ynamaydigan raqib ishtirokchilari o'yin maydonchasi bo'ylab tarqalgan. Ularning vazifasi — to'pni ushlab, uni yana o'yinga kiritish. Agar to'p ushlangan va o'yin tugagunga qadar to'p qaytarilgan bo'lsa, yugurish mag'lub hisoblanadi va darvozabon o'yindan chetga chiqadi. Shuningdek, zarba beruvchini yoq qilish, agar tepilgan to'p havoda ushlangan bo'lsa yoki xizmatga umuman zarba berilmagan bo'lsa, sodir bo'ladi.

Har bir o'yin o'z ichiga ikki bosqichni — immingni oladi. Jamoalar 10 ta o'yinchini mag'lubiyatga uchratgandan so'ng joylarni al-

mashtiradilar. Kriket o'yini bir necha kun davom etishi mumkin, chunki jamoalar uzoq vaqt davomida hujum taktikasi va mudofaa strategiyasini ishlab chiqishgan.

Kriketning tabiati shundan iboratki, ikki kundan besh kungacha davom etadigan o'yin (test o'yini deb ataladi) durang bilan yakunlanishi mumkin. Faqat turli mamlakatlarning milliy terma jamoalari ishtirokidagi besh kunlik o'yinlarda har bir jamoaga xizmat ko'rsatish va zarba berish uchun ikkita imkoniyat beriladi (ikkitainning — darvozaga ikki zarba). Graflik terma jamoalari kurash olib boradigan Angliya chempionatida uchrashuvlar to'rt kun davom etadi.

Kriket katta oval maydonda o'ynaladi, lekin eng muhim voqealar markazda, maydon yoki viket deb nomlangan maxsus tayyorlangan bo'lakda bo'lib o'tadi. Bu uzunligi 20 metr va kengligi uch metr bo'lgan to'rtburchak shakldagi maydondir.

Yo'lning qarama -qarshi uchlarida balandligi 71 sm va jami 22 sm bo'lgan ustunlardan tashkil topgan eshiklar bor. Batsmenning vazifasi — darvozani oshiruvchining zarbalaridan himoya qilish.

Bowlingchilar ikki turga bo'linadi: fastbowler (otish kuchiga garov o'ynaydigan o'yinchi) va spinner (to'pni aylantirib raqibini yiqituvchi).

Kriket to'pi po'kak qopqoqdan qilingan va qizil teri bilan qoplangan. Teri qismlari o'rtada bir -biriga tikilgan va to'pning biroz chiqib turgan qismi «chok» deb ataladi, bu to'pga xizmat ko'rsatish texnikasi uchun juda muhimdir.

Bowler to'pni aynan shu chok bilan erga tegishi uchun ulotirishga harakat qiladi, bu uning traektoriyasini o'zgartiradi va unga zarbachining unga munosabat bildirishi qiyinroq bo'ladi.

Uchrashuv sardorlarning tanga tashlashi va qaysi jamoaga birinchi bo'lib to'p uzatishi va qaysi biri zarba berishini hal qilish bilan boshlanadi. Bundan tashqari, sardor o'z tanlovini ob -havo sharoitidan, maydonning holati va jamoaning jismoniy formasidan kelib chiqadi.

Ketma-ket oltita uzatishdan keyin (over deyiladi), qarshi uruvchi qarama-qarshi darvozani himoya qilish uchun harakat qiladi. Shunday qilib, butun o'yin davom etadi.

Kriket juda oddiy o'yin bo'lib tuyuladi, ammo ko'p asrlik an'analarning saqlanib qolishi tufayli o'yinda juda ko'p nozikliklar va nuanslar mavjud bo'lib, ularning tavsifi «kriket qoidalari to'plami» deb nomlangan katta hajmga ega.

Kriketning eng muhim «qonuni», bu uning buzilishi hisoblanadi va jiddiy jazo beriladi, bu holat quyidagi ko'chirmada keltirilgan: «O'yinchilar sharafiga to'la va yuqori urf -odatlarga rioya qilishlari kerak, agar sudya buni sezmay qolgan bo'lsa ham, qoidalarni buzish haqida xabar bermaslik odobsizlik hisoblanadi».

Demak, xulosa qilib aytadigan bo'lsak, kriket juda mashhur sport turlaridan biri hisoblanadi. Ommaviyligi jihatdan futboldan keyingi ikkinchi o'rinda turuvchi va bugungi kunga kelib jahonning 4 milliarddan ortiq aholisi kriketning ashaddiy muxlislari ekanligi Xalqaro kriket kengashi tomonidan rasman tasdiqlangan. Kriket o'yinlari xalqaro kriket kengashi tomonidan nazorat qilinadi va boshqariladi.

Adabiyot:

1. [https://uza.uz/uz/posts/kriket-sport-turining-ozbekistonga-kirib-kelishi-va-rivozhlanish-tarixini-bilasizmi\\_255912](https://uza.uz/uz/posts/kriket-sport-turining-ozbekistonga-kirib-kelishi-va-rivozhlanish-tarixini-bilasizmi_255912)
2. Tim T. Sports, history and culture. Sport and politics: From Thatcher to Cameron — Who will be next? — 2015. — P. 4–5.
3. Edward Grayson, Corinthians FC and Cricketers and Towards a New Sporting Era — History book, October 2, 1996





# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 42 (384) / 2021

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 27.10.2021. Дата выхода в свет: 03.11.2021.

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](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.