

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16 2022
ЧАСТЬ VI

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 16 (411) / 2022

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
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
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)
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
Фозиллов 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)
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
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 изображен *Александр Александрович Фридман* (1888–1925), советский учёный, один из создателей современной динамической метеорологии, основоположник современной физической космологии, автор исторически первой нестационарной модели Вселенной (Вселенная Фридмана).

Саша родился в семье выпускника Санкт-Петербургской консерватории (в ту пору студента и артиста балетной труппы), композитора Александра Александровича Фридмана и преподавателя игры на фортепиано (в ту пору тоже студентки консерватории) Людмилы Игнатьевны Фридман. В 1897 году, когда будущему учёному было 9 лет, родители расстались, и в дальнейшем он воспитывался в новой семье отца (который повторно женился на балерине Анне Христиановне Иогансон), а также в семьях деда и тёти, пианистки Марии Александровны Фридман (с матерью он возобновил отношения лишь незадолго до своей кончины).

В школьные и студенческие годы увлекался астрономией. В октябре 1905 года Фридман вместе с Яковом Тамаркиным отправил свою первую математическую работу в один из ведущих научных журналов Германии «Математические анналы»; статья, посвящённая числам Бернулли, была опубликована в 1906 году.

В 1906 году Александр поступил на математическое отделение физико-математического факультета Петербургского университета, который окончил в 1910 году. Был оставлен на кафедре чистой и прикладной математики для подготовки к профессорскому званию. До весны 1913 года Фридман занимался математикой — руководил практическими занятиями в Институте инженеров путей сообщения, читал лекции в Горном институте. В 1913 году начал работать в Павловской аэрологической обсерватории под Петербургом и стал заниматься динамической метеорологией (теперь эту область науки называют геофизической гидродинамикой).

Весной 1914 года был направлен в командировку в Лейпциг, где в это время жил известный норвежский метеоролог Вильгельм Фриман Корен Бьеркнес, создатель теории фронтов в атмосфере. Летом того же года Фридман летал на дирижаблях, принимая участие в подготовке к наблюдению солнечного затмения в августе 1914-го.

С началом Первой мировой войны Фридман вступил добровольцем в авиационный отряд. В 1914–1917 годах участвовал в организации аэронавигационной и аэрологической службы на Северном и других фронтах. Он был кавалером двух Георгиевских крестов.

Фридман первым в России понял необходимость создания отечественного авиаприборостроения. В годы войны

и разрухи он «пробил» эту идею и сам же её реализовал, став создателем и первым директором завода «Авиаприбор» в Москве в июне 1917 года.

С 1918 по 1920 год был профессором Пермского университета. С 1920 года работал в Главной физической обсерватории и в ряде вузов Петрограда.

В 1922 году Фридман вывел общее уравнение для определения вихря скорости, которое приобрело фундаментальное значение в теории прогноза погоды. В 1924–25 годах Фридман совместно с Л. В. Келлером указал систему характеристик структуры турбулентного потока, построил замкнутую систему уравнений, связав пульсации скорости и давления в двух точках потока в разные моменты времени. Эти работы заложили основы современной статистической теории турбулентности.

Фридман предсказал расширение Вселенной. Полученные им в начале двадцатых годов первые нестатические решения уравнений Эйнштейна при исследовании релятивистских моделей Вселенной положили начало развитию теории нестационарной Вселенной. Учёный исследовал нестационарные однородные изотропные модели с пространством положительной кривизны, заполненным пылевидной материей (с нулевым давлением).

Фридман выяснил типы поведения таких моделей, допускаемые уравнениями тяготения, причем модель стационарной Вселенной Эйнштейна оказалась частным случаем. Он опроверг мнение о том, что общая теория относительности требует допущения конечности пространства. Результаты Фридмана продемонстрировали, что уравнения Эйнштейна не приводят к единственной модели Вселенной, какой бы ни была космологическая постоянная. Из модели однородной изотропной Вселенной следует, что при ее расширении должно наблюдаться красное смещение, пропорциональное расстоянию. Это было подтверждено в 1929 году Э. П. Хаббом на основании астрономических наблюдений: спектральные линии в спектрах галактик оказались смещены к красному концу спектра.

В июле 1925 года с научно-исследовательскими целями Александр Александрович совершил полет на аэростате вместе с пилотом П. Ф. Федосеенко, достигнув рекордной по тому времени высоты 7400 м.

Умер Александр Александрович Фридман в Ленинграде от брюшного тифа.

В 1931 году ему посмертно присвоена Премия имени В. И. Ленина.

*Екатерина Осянина,
ответственный редактор*

СОДЕРЖАНИЕ

МАРКЕТИНГ, РЕКЛАМА И PR

- Артюхин О. А., Муравьева Ю. А.**
Роль PR-технологий и политической рекламы
в политической сфере РФ401

ГЕОГРАФИЯ

- Син Цзяло, Жинак К. О., Бисенбаева С. Б.**
Изменения в землепользовании в Китае
за последние 100 лет 404

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

- Лепёхина Т. В.**
Наследуемость признаков молочной
продуктивности у дочерей племенных быков
с разными типами связи между показателями
молочной продуктивности 408

ПСИХОЛОГИЯ

- Ахмеева М. Р., Шлемко Н. В.**
Актуальность использования технологий
дистанционного оказания психологической
помощи412
- Битюкова О. А.**
Представление о смысле жизни у студентов
вуза413
- Галимов Э. И.**
Образ отца у юношей с химической
зависимостью 415
- Гречушников Е. Ю.**
Влияние стрессовых ситуаций на здоровье
человека 417
- Гулова М. М.**
Связь семейной идентичности
и психологического благополучия у старших
подростков 420

- Денисова А. М., Захарова Ю. А., Русских Е. А.**
Аффект: психологический и юридический
аспекты 423

- Зыбина Е. В.**
Современные исследования временной
перспективы подростков в трудах отечественных
авторов 425

- Конева М. С.**
Влияние стресса на профессиональное здоровье
военнослужащих: актуальные вопросы
теории 428

- Коптелова Н. И.**
Система работы педагога-психолога ДОУ с детьми
раннего возраста 430

- Красильникова В. В.**
Гендерные различия в адаптации
первоклассников к школе 432

- Маркевич А. А., Кокожару О. А.**
Мнемотехнические формы и приёмы работы
с детьми с ментальными нарушениями 436

- Павлов Д. Е., Кочетова Ю. А.**
К вопросу связи образа «Я» старших подростков
с выбором роли в компьютерной ролевой
игре 439

- Погосян Л. Г.**
Формирующий эксперимент как средство
развития восприятия у младших школьников
на уроках физкультуры441

ПЕДАГОГИКА

- Бронникова Т. С.**
Становление младшего школьника как субъекта
учения 444

- Гриценко Н. М., Балабанова О. Е., Быкова Ю. А.,
Мурачева С. В.**
Роль сенсорного развития детей младшего
дошкольного возраста посредством
дидактических игр 446

Громов Ю. В., Арсеньева Т. В., Дубровина А. А., Фомичева А. В. Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Почтовые марки СССР 1972 года» для филателистической образовательной площадки школы 448	Кандалова М. В. Система коррекционно-логопедической работы по формированию потребности в речевом общении у детей с расстройствами аутистического спектра 465
Громов Ю. В., Найдеха П. С., Петрова А. С., Шарикова А. А. Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Почтовые марки СССР 1973 года» для филателистической образовательной площадки школы 454	Колобова А. В., Иванова М. Ю. Возможности развития предметно-пространственной среды группы, способствующие проявлению инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста 467
Дегтярева М. Ю. Тьюторское сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (умственной отсталостью) 460	Магамедова А. Э. Проблемы коррекции аутоагрессии у детей младшего школьного возраста 470
Зобенкова Е. Ю., Кашпилова О. Л., Третьякова Е. В., Яковлева В. В., Омельченко Ю. В., Брант Н. А., Бондарева А. В., Павлюк Н. Н. Интегрирование интерактивных упражнений в планирование основной образовательной программы подготовительной группы как инновационное направление в области дошкольной STEAM-технологии 463	Мясищева И. В., Верейкина Д. Д., Пронина О. В. Речевое развитие детей с нарушениями речи через музыкальную деятельность в системе дошкольного, школьного и профессионального образования 472
	Пономарёва Л. Н., Рарова И. Г. Использование ТРИЗ-технологии в ДОУ 474
	Себелева Н. В. Диагностика ориентировки в пространстве у детей младшего дошкольного возраста 476
	Хакимова Н. Х. Активные методы обучения на уроках русского языка с узбекским языком обучения 478

МАРКЕТИНГ, РЕКЛАМА И PR

Роль PR-технологий и политической рекламы в политической сфере РФ

Артюхин Олег Александрович, кандидат педагогических наук, доцент;

Муравьева Юлия Александровна, студент

Южно-Российский институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Ростов-на-Дону)

В рамках статьи рассматривается актуальный вопрос о роли PR-технологий и рекламы в политической сфере РФ. Проанализированы различные аспекты влияния политического пиара и политической рекламы на социальные группы и общество в целом. Автором изучены теоретическая база и конкретные исторические примеры. Так же раскрыты причины возникновения данного явления и его значимость на сегодняшний день. В выводе отмечается своеобразие и сложность выбранной темы.

Ключевые слова: политический PR, политическая реклама, политические технологии, политика, общество, сфера.

The role of PR-technology and political advertising in the political sphere of the Russian Federation

Artyukhin Oleg Aleksandrovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor;

Muravyeva Yuliya Aleksandrovna, student

South-Russian Institute of Management (branch) of the Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation (Rostov-on-don)

The article deals with the topical issue of the role of PR technologies and advertising in the political sphere of the Russian Federation. Various aspects of the influence of political PR and political advertising on social groups and society as a whole are analyzed. The author has studied the theoretical basis and specific historical examples. The reasons for the occurrence of this phenomenon and its significance for today are also disclosed. The conclusion notes the originality and complexity of the chosen topic.

Keywords: political PR, political advertising, political technologies, politics, society, sphere.

Актуальность темы данной статьи объясняется тем, что в настоящее время, в современном информационном, глобальном обществе, политические PR технологии и реклама играют основополагающую роль в развитии политической сферы Российской Федерации.

Важной идеей в практике связей с общественностью в политике является идея формирования имиджа. А также политическая реклама в практике связей с общественностью определяет вектор развития современных политических кампаний.

Учеными принято выделять 3 вида политических технологий. К ним относят имидж, идею и технологию культа. Для того, чтобы добиваться успехов на политической арене политикам необходимо не просто использовать все виды PR-технологий, но и уметь грамотно оперировать ими и выбрать момент для использования того или иного вида

политических технологий. Проблемой здесь является то, что в настоящее время российские политики используют только разные части системы PR.

Ключом к истории общественных отношений в политике является понимание основ общественных отношений. Политическая коммуникация выросла с момента своего зарождения в 19 веке до ее огромной роли в современной политике.

Первым инцидентом с использованием политической рекламы в управлении кампанией стала президентская гонка 1896 года. Как Республиканская, так и Демократическая партии США организовали свои предвыборные штабы, национальные выступления и выпустили письменные брошюры, предназначенные для «просвещения» избирателей. Маккинли также использовал американский флаг в качестве символа для изображения кампании. Эта

практика Республиканской партии продолжается и по сей день. Кампания кандидата от Демократической партии Уильяма Дженнингса Брайанта не смогла сравниться с усилиями республиканцев по изданию агитационной литературы. Последовавшая за этим победа республиканцев ясно показала важность новой тактики управления рекламой и кампанией. После своей победы президент Уильям Маккинли продолжал следить за газетами во время своего президентства. Печатные СМИ доминировали в политических кампаниях до появления радио (1928) и телевидения (1952).

Точкой отсчёта для внедрения и начала применения политических технологий в виде процедур связей с общественностью в нашей стране принято считать выборы народных депутатов СССР в 1989 г. Процесс выборов, а в частности выдвижение и отбор кандидатов, сопровождался появлением крупных акций во многих регионах государства.

Впервые мы можем увидеть практическое применение некоторых элементов избирательных технологий связей с общественностью. Создавались группы (команды) поддержки, велась активная контрпропаганда, устраивались массовые акции, огромными тиражами на людей сыпались листовки и так далее. Важно также отметить и зависимость технологий связей с общественностью от имиджа и политических убеждений кандидатов. Так, например, приверженцы коммунистических взглядов взяли за основу воздействие на избирателей путём обращений в райкомы, непосредственного общения с директорами предприятий, позволяющего воздействовать на избирателей с помощью определённых административных инструментов. Это давало возможность сыграть на доверии избирателей, ведь работники предприятия знали своего директора не понаслышке, а в лицо. Демократы, в свою очередь, наоборот прибегали к менее прямым способам воздействия на избирателей, всё чаще прибегая к митингам, вовлекая людей в процессе, и используя «листовочную борьбу».

Эффективность таких мер сложно было переоценить. Невооружённым взглядом было видно, как технологии связей с общественностью переворачивали игру и какое мощное влияние они оказывали на результаты выборов. Также необходимо сказать и о важности СМИ в этом противоборстве. Опять-таки, в зависимости от выбранной стратегии и инструментов воздействия мы видим, как определялся успех той или иной стороны. В случае, когда пресса имела возможность говорить открыто, демократы одерживали верх. В противном же случае, когда пресса находилась в жёстких рамках и не могла свободно доносить информацию, а лишь писать под диктовку партийных властей, побеждали представители партийно-хозяйственной номенклатуры.

На сегодняшний день мы можем наблюдать возрастающую роль связи с общественностью в управлении и стратегии политических кампаний, в формировании имиджа кандидатов, партий и других политических субъектов.

Современные политические кампании четко структурированы и управляемы, поэтому в них всегда играют важную роль квалифицированные специалисты. Требуется непосредственное участие консультанта или практикующего специалиста для успешного проведения политической кампании.

Сейчас российские политики все чаще работают в имиджевом стиле рекламы. PR-менеджеры используют эмоциональный фон и психологическую направленность технологий. Все российские политики пытаются использовать пиар-имидж.

Многие PR — технологи говорят, что: «В. В. Путин — это фигура, созданная пиаром». Президент В. В. Путин пришедший к власти в имидж-образе «спасителя» завоевал лидирующие позиции на выборах в 2000 г., и его PR-компания была самой успешной в предвыборной гонке тех лет.

На сегодняшний день В. В. Путин олицетворяет сильную власть, полностью контролирующую ситуацию. Его образ здорового, целеустремлённого, авторитетного лидера укоренился в умах людей и остаётся там уже 2 десятков лет.

Сейчас рейтинг президента достаточно высок, что говорит о прекрасно проводимой PR-кампании.

Многие российские политики иногда прибегают к методам, так называемого, «чёрного пиара». Чёрные связи с общественностью (BPR) или негативный пиар — это процесс разрушения чьей-либо репутации и фирменного стиля, на фоне чего собственная репутация и стиль приобретают гораздо более привлекательный вид для объекта воздействия. Иначе говоря, используя чёрные связи с общественностью, вы в первую очередь не заботитесь о создании для себя благоприятного имиджа и репутации, а пытаетесь всячески разрушить и очернить своего конкурента.

Ярким примером чёрного пиара в политической сфере служит Российский политик Владимир Жириновский. Не смотря на свое высокое положение в партии (будучи лидером ЛДПР), он прославился своими колкими, резкими, иногда даже грубыми высказываниями, призывами и действиями, многие из которых освещались в интернете и уже стали народным юмористическим достоянием.

Невооружённым взглядом видно, что Жириновский в своих политических кампаниях часто прибегает к своему любимому инструменту чёрного пиара — эпатажу. Эпатаж — один из многочисленных видов чёрного пиара, заключающийся в заранее подготовленной и оговорённой публичной ссоре между кандидатами, которые уже вряд ли одержат победу в избирательной кампании. Самое главное, чтобы их конфликт попал на камеры и был освещён в СМИ.

Популярный бизнес-тренер Ия Имшинецкая утверждает, что в современном мире реклама стала настолько примитивной и навязчивой, что её потребитель уже не ведётся на неё, а всё более и более равнодушно воспринимает или не воспринимает вовсе. Таким образом, мы приходим к выводу, что традиционные рекламные средства уже не работают с прежней эффективностью. Ия также считает, что в ответ на это «индустрия рекламы делает ставку

на более сильные раздражители», в числе которых — целенаправленный эпатаж.

Вышеупомянутый Владимир Жириновский, в свою очередь, считает, что создаваемая десятилетиями мировая финансовая пирамида сейчас находится в терминальной стадии. Такую категоричность высказывания политик объясняет низкой кредитной способностью населения, из-за чего люди «понабрали кредитов и не могут вернуть деньги».

Благодаря различным PR-кампаниям на протяжении длительного времени создавался образ, имидж знаменитого политика. Сейчас мы знаем его как сильного, волевого человека, который также не упускает возможности устроить очередной скандал на публике. Вполне возможно, что это и не так, а нам лишь позволяют краем глаза увидеть то, что мы должны видеть, но отрицать эффективность работы политических кампаний и PR-технологов над образом Владимира Жириновского — глупо. Нельзя быть полностью категоричным по отношению к личности известного политика. Действительно, Жириновского знают все. «Знакомство» с ним не направленно на то, чтобы его полюбили или возненавидели, дело в другом — популярность. Кто-то может усмехнуться с его экспрессии, кто-то возмутиться несоответствием статуса и поведения, но факт остаётся фактом — Владимир Жириновский является вторым по популярности человеком в политической сфере жизни нашего государства. Дальше только президент.

В заключение важно подвести несколько выводов. Опыт России и зарубежных стран в использовании политических PR-технологий и рекламы позволяет нам определить, что:

Во-первых, сейчас мы можем легко убедиться, как эффективность действий одного человека в лице политического консультанта может играть гораздо более решающую роль, чем действия целой группы людей в составе команды поддержки того или иного кандидата. Здесь я пытаюсь донести, что один или несколько «новых профессионалов» или несколько гораздо чётче и качественнее справляются с поставленными задачами, чем «старые профессионалы». Всё дело в том, что перед ними стоит достаточно простая и точная цель: клиент должен занять пост, на который пре-

тендует. В связи с этим политический консультант лишь косвенно зависит от успеха одного из элементов политической кампании, ведь процесс его целеполагания акцентируется на другом. Его цель, хоть она и звучит достаточно просто, достигается за счёт качественной работы с цифрами и расчетами, ведь она, по сути, калькулируема. Ведь зачастую клиенты-избиратели сталкиваются с проблемой максимизации голосов избирателей.

Во-вторых, в политическую практику стали активно внедряться методы политического маркетинга, радикально отличающиеся от старомодной политической пропаганды. Если методы пропаганды мало отличались от концепции расширения сбыта готового продукта (партийной идеологии), то маркетинговый подход предполагает обязательное первоначальное изучение потребностей потребителей (избирателей) и лишь затем переход к производству конкурентоспособного товара (имиджа политических лидеров и, по преимуществу, деидеологизированных партий). Связи с общественностью становятся основным содержанием политической деятельности профессиональных политиков. И эта деятельность уже немыслима без участия политических консультантов.

Исходя из вышесказанного, особенно важной задачей PR-специалистов в политических партиях и общественно-политических движениях современной России является поиск и определение своей социальной базы, поддержание постоянных связей с ней, отслеживание изменений в ее настроении и взглядах на текущую политическую ситуацию.

Политический пиар сейчас стал неотъемлемой частью нашей жизни. Он сопровождает нас не только в рамках электоральных периодов, но выходит далеко за их пределы, что обуславливает значительный кумулятивный эффект. Необходимо признать, что влияние на граждан государства при помощи политического пиара теперь, в наше время, действительно приобрело характер всесезонного. Таким образом, мы должны отметить, что политический выбор не является на 100% объективным и все чаще зависит от качества PR-кампаний и имиджа политика или партии. Такая ситуация очень близка большинству политических систем и российской в том числе.

Литература:

1. PR. Полное руководство / Джо Маркони; под общ. Ред. Б. Л. Еремина; пер. С англ. Д. Р. Геренава, Ю. П. Леоновой. — Москва: Вершина, 2007. — 256 с.
2. Кузнецов В. Ф. — Связи с общественностью. Теория и технологии (Учебники для вузов) — 2007.
3. Сэндидж Ч., Фрайбургер В., Ротцолл К. Реклама: теория и практика. М., 1999.
4. Питер Л. Психология и паблик рилейшнз. — М., 1993.
5. Викентьев И. Л. Приемы рекламы и Public Relations. Спб., 1995.
6. Ольшанский д. в. Политический пр. спб.: Питер, 2003.

ГЕОГРАФИЯ

Изменения в землепользовании в Китае за последние 100 лет

Син Цзяло, студент магистратуры;

Жинак Кымбат Омарбайкызы, студент магистратуры;

Бисенбаева Саним Бегимовна, Ph.D., старший преподаватель

Казахский национальный университет имени аль-Фараби (г. Алматы, Казахстан)

В данной статье представлен анализ основных факторов изменения землепользования в Китае за последние 100 лет. Китай пережил период быстрого экономического роста в течение последних нескольких десятилетий. Быстрая урбанизация вызвала большие изменения в землепользовании и изменении земельного покрова, что является характерной чертой глобальных изменений. В этой статье основное внимание уделяется истории землепользования и движущим силам землепользования.

Ключевые слова: землепользование, земельные ресурсы, сельскохозяйственные земли, окружающая среда, Китай.

В 1990-х годах Международная программа геосферы-биосферы (МПГБ) и Международная программа человеческого измерения глобального изменения окружающей среды (МПГЭ) совместно разработали и опубликовали План научных исследований по изменению землепользования/земельного покрова, который основное внимание уделяется механизмам землепользования и изменения земного покрова, а также интегрированным моделям в региональном и глобальном масштабах. С тех пор многие международные организации и страны, работающие над глобальным изменением окружающей среды, провели исследования и инициировали свои собственные исследовательские проекты по изучению изменения землепользования/земельного покрова. Целью этой политики и усилий является защита и восстановление экологической среды параллельно с экономическим развитием, содействие синергетическому развитию экономики и экологической среды, а также подчеркивание «ценности» экологической земли [1].

Изменения в землепользовании и земельном покрове являются значительным проявлением воздействия человеческой деятельности на природную среду. С 21 века индустриализация, урбанизация и освоение ресурсов вызвали значительные изменения в типах землепользования в регионах, тем самым оказывая влияние на экологическую среду. Различные типы землепользования приходят в движение в результате конкуренции, в конечном итоге формируя изменения в землепользовании.

Анализ изменений в землепользовании — это эффективный способ выявления изменений в деятельности человека и окружающей среде, а также важная основа для оценки разумности землепользования. Изменились ли пространственно-временные модели регионального землепользования на этапе быстрого социально-экономиче-

ского развития? Если есть изменение, каковы основные факторы, определяющие изменение в региональном землепользовании? Следовательно, понимание пространственных и временных закономерностей региональных изменений в землепользовании и механизма формирования является важной основой для реализации устойчивого землепользования.

Изменение землепользования, процесс, называемый земельной урбанизацией, является наиболее прямым путем ускорения урбанизации. Эти проблемы включают низкий коэффициент использования земель, ущерб качеству пахотных земель, угрозу красной линии пахотных земель и продовольственной безопасности, несогласованное развитие земельной урбанизации и урбанизации населения, массовое вторжение земель городского строительства на экологически чистые земли и деградацию земель, ухудшения качества экологической земли [2,3]. Эти проблемы были признаны, и люди начали реализовывать серию политики и практики для изменений. Результаты второго национального земельного обследования Китая показывают, что данные об экологическом землепользовании значительно изменились, и проблема экологической несущей способности становится все более острой в Китае.

В настоящее время в Китае действуют такие политики, как Стратегия устойчивого развития, Сообщество совместной жизни, Зерно для зелени, Повышение и сокращение, Пространственный контроль, Экологический город и Три линии и один список [4–8]. Все эти политики и работы сосредоточены на исследованиях землепользования/земельного покрова — это один из важных способов реагирования на глобальное изменение окружающей среды, наземных экосистем, глобального изменения климата и деятельно-

сти человека. Целями этой политики и практики являются защита и восстановление экологической среды при развитии экономики, содействие скоординированному развитию экономики и экологической среды, а также придание важности «ценности» экологической среды. Мы должны активизировать усилия по содействию построению экологической цивилизации, продолжать внедрение строжайшей системы сохранения земель без отклонений, контролировать предоставление дополнительных земель, увеличивать активацию фондовых земель, оптимизировать пространственную планировку и структуру землепользования, а также улучшать эффективность землепользования.

Землепользование в Китае претерпело множество изменений за последние 100 лет в результате значительных преобразований, вызванных природными и антропогенными факторами и их воздействием на региональный климат и окружающую среду. Хотя существует большая часть неопределенности, большинство данных показывают, что площадь пахотных земель в Китае увеличилась с 1950 годов, несмотря на то, что они указывают на разные величины и темпы. Во всех исследованиях также сообщалось об уменьшении лесного покрова. О городских и пастбищных территориях за тот же период было мало информации. Быстрая урбанизация в Китае стала особенно очевидной за последние 50 лет [6,8].

В течение последних 100 лет материковой частью Китая управляли два режима: Китайская Республика (1912–1949 гг.) и Китайская Народная Республика (1949 г. — настоящее время).

Данные о сельскохозяйственных угодьях, зарегистрированные в годы правления Китайской Республики мало. Вероятно, это связано с тем, что в те годы доступность данных была весьма ограниченной, и ученые всегда пользовались одними и теми же справочниками, такими как «Кембриджская история Китая» и «Статистика землепользования Китая». Это могло также быть результатом того факта, что большинство ученых в то время использовали «конвергенцию данных» из соответствующих справочников в качестве основного метода корректировки данных о сельскохозяйственных угодьях, чтобы обеспечить временную непрерывность данных, собранных в разные исторические периоды. Данные о сельскохозяйственных угодьях за период Китайской Республики в основном взяты из «Статистики сельскохозяйственного производства и торговли в современном Китае», «Статистического анализа земельных вопросов Китая», «Сельскохозяйственного развития Китая (1368–1968)» и т. д. Негармоничный социальный статус действительно повлиял на сбор данных о сельскохозяйственных угодьях — доступность таких зарегистрированных данных о сельскохозяйственных угодьях сильно варьируется от провинции к провинции, особенно в нетрадиционных сельскохозяйственных регионах, таких как Северо-Восток и Северо-Запад. Данные о сельскохозяйственных угодьях следует дополнить сбором общенациональной статистики сельскохозяйственных угодий.

Данных о сельскохозяйственных угодьях, собранных с момента основания Китайской Народной Республики, достаточно много. Однако данные из разных источников действительно различаются с точки зрения временного диапазона и точности.

По-прежнему существует довольно большая неопределенность в отношении длительных тенденций изменений в землепользовании в Китае, даже в отношении пахотных земель, данные которых являются наиболее надежными и наиболее изученными. Здесь мы обсудим общие тенденции развития пахотных земель и лесов, чтобы дать представление о том, как они развивались. Пастбища и городские застройки также являются важными видами землепользования; однако точно оценить изменения сложно из-за отсутствия надежных наборов данных.

Сельскохозяйственные земли. В период ранней династии Цин сельскохозяйственные угодья Китая были в основном расположены на равнине реки Янцзы, на Северо-Китайской равнине, в бассейне Гуаньчжун, на равнине Иньчуань и т. д., что составляло около 83% от общей площади страны. С тех пор количество сельскохозяйственных угодий во внутреннем Китае неуклонно увеличивалось, сельскохозяйственная деятельность постепенно восстанавливалась, и мелиорация сельскохозяйственных земель расширилась до области Хетао во Внутренней Монголии и Северо-Восточном Китае. В годы существования Китайской Республики площадь сельскохозяйственных угодий в традиционных сельскохозяйственных районах демонстрировала тенденцию к сокращению, в то время как в Северо-Восточном Китае, Внутренней Монголии и Сычуани наблюдался устойчивый рост. В первое десятилетие после основания Китайской Народной Республики в 1949 году развитие национальных сельскохозяйственных угодий резко возросло, а площадь сельскохозяйственных угодий во всех провинциях увеличилась. С 1950 года сельскохозяйственные угодья были потеряны из-за большого экономического развития в дельте реки Янцзы и Южном Китае, в то время как Северо-Восточный Китай, Внутренняя Монголия и Северо-Западный Китай были основными источниками увеличения сельскохозяйственных угодий. Развитие сельскохозяйственных угодий на плато Цинхай-Тибет сильно ограничено его природными условиями и образом жизни его жителей, т. е. земельные ресурсы, пригодные для ведения сельского хозяйства, ограничены, люди там живут в основном на кукурузе, а ячмень засеивается лишь в небольшом количестве. Поэтому общее количество сельхозугодий в этом районе очень мало.

Что касается скорости рекультивации, она была высокой в традиционных сельскохозяйственных районах, таких как Шаньдун, Хэнань и Цзянсу, во времена ранней династии Цин. С тех пор сельскохозяйственная деятельность была усилена и продвинута от реки Хуанхэ к равнине реки Хуай, в то время как ранее дикие земли постепенно возделывались с юга на север в периферийных сельскохозяй-

ственных районах, таких как Северо-Восточный Китай и регион за пределами Великой Китайской стены. До основания Китайской Республики норма рекультивации увеличилась до более чем 20% на равнине реки Янцзы, реки Хуанхэ и реки Хуай, равнины Чэнду и т. д. И более чем на 50% в Шаньдуне, Хэнане и Цзянсу. В период Китайской Народной Республики сельскохозяйственная деятельность в материковом Китае постоянно интенсифицировалась, и средний общенациональный коэффициент рекультивации постоянно превышал 25%, в то время как наиболее значительный рост такого процента был достигнут в Северо-Восточном Китае. Между тем, возделывание ранее диких земель в сельскохозяйственные угодья продемонстрировало значительные северо-западные и северо-восточные тенденции [9].

До 1949 года поддержка пахотных земель могла обеспечивать только прожиточный минимум. Из-за ограниченных технологий и растущего давления населения фермеры продолжали стремиться к расширению пахотных земель для увеличения производства продуктов питания. В Новый период после 1980-х годов общее потребление китайским народом не уменьшалось, а скорее увеличивалось в геометрической прогрессии из-за постоянно растущего населения, несмотря на политику планирования семьи, направленную на замедление темпов роста населения; Что еще более важно, изменение рациона питания на душу населения значительно увеличилось с увеличением дохода на душу населения. Поскольку крупномасштабное расширение пахотных земель является менее жизнеспособным вариантом из-за политики защиты окружающей среды и ограниченной доступности потенциальных пахотных земель, фермеры больше полагаются на внедрение современных технологий для повышения продуктивности сельского хозяйства, включая использование большего количества удобрений и пестицидов. Правительство также инвестировало в ирригационную инфраструктуру. В результате Китай смог быть самодостаточным с точки зрения производства продуктов питания благодаря интенсификации сельского хозяйства.

Площадь лесного покрова Китая претерпела драматические изменения за последние несколько тысячелетий, упав с 60% около 4000 лет назад до 17% к 1840 году, а затем до 12,5% до основания Китайской Народной Республики в 1949 году. С момента основания нового Китая в 1949 году произошло существенное увеличение площади лесных массивов, особенно на юге Китая, который получает вы-

году в основном от проектов по созданию плантаций, реализуемых китайским правительством. С конца 1980-х годов проект «Зелень в обмен на зерно» охватил почти весь Китай и резко увеличил лесной покров даже в Северо-Западном Китае.

История землепользования в Китае за последние 100 лет продемонстрировала стремительный процесс эксплуатации земельных ресурсов человеком для поддержания роста населения. Может ли и как этот процесс быть успешным и оставаться последовательным в будущем — важный вопрос, который давно рассматривается и обсуждается многими учеными.

Увеличение площади пахотных земель шло в ногу с ростом населения и было связано с непрерывным сокращением лесов до 1949 года, без учета некоторых колебаний в течение некоторых относительно коротких периодов. После 1980-х годов рост населения продолжал расти, площадь пахотных земель начала непрерывно сокращаться, а лесной покров начал непрерывно увеличиваться. Таким образом, историческая взаимосвязь населения — пахотных земель — лесов в Китае за последние 100 лет претерпела переходный период в период с 1950-х по 1980-е годы [2].

До 1949 года поддержка пахотных земель могла обеспечивать только прожиточный минимум. Из-за ограниченных технологий и растущего давления населения фермеры продолжали стремиться к расширению пахотных земель для увеличения производства продуктов питания. В Новый период после 1980-х годов общее потребление китайским народом не уменьшалось, а скорее увеличивалось в геометрической прогрессии из-за постоянно растущего населения, несмотря на политику планирования семьи, направленную на замедление темпов роста населения; Что еще более важно, изменение рациона питания на душу населения значительно увеличилось с увеличением дохода на душу населения. Поскольку крупномасштабное расширение пахотных земель является менее жизнеспособным вариантом из-за политики защиты окружающей среды и ограниченной доступности потенциальных пахотных земель, фермеры больше полагаются на внедрение современных технологий для повышения продуктивности сельского хозяйства, включая использование большего количества удобрений и пестицидов. Правительство также инвестировало в ирригационную инфраструктуру. В результате Китай смог быть самодостаточным с точки зрения производства продуктов питания благодаря интенсификации сельского хозяйства.

Литература:

1. Lambin E. F., Baulies X., Bockstael N. Land-use and land-cover change, implementation-strategy //IGBP Report No. IGBP: Stockholm, Sweden. — 2000. — Т. 48. — 126 с.
2. Tong S., Dong Z., Zhang J., Bao Y., Guna A., Bao Y. Spatiotemporal variations of land use/cover changes in Inner Mongolia (China) during 1980–2015 // Sustainability. — 2018. — № 10. — С. 4730.
3. Zhou T., Li T. H. Influence of land use/cover changes on ecosystem services in Shaanxi Province before and after returning farmland to forest/grass //Research of Soil and Water Conservation. — 2014. — Т. 21. — №. 01. — С. 246–250.

4. Yu F. et al. Study of ecological land in China: conception, classification, and spatial-temporal pattern // *Acta Ecologica Sinica*. — 2015. — T. 35. — №. 14. — C. 4931–43.
5. Zhou L. Research on classification standard and quality system of dynamic information of digital city spatial governance // In Proceedings of the Geospatial Information Technology and Digital Jiangsu Forum, Nanjing, China. 20 November 2001.
6. Wan J., Qin C. B., Yu L., Lu H. B. Ideas and suggestions on speeding up the establishment of «Three Lines and One List» // *Environmental Protection*. — 2017. — № 45, — C. 7–9.
7. Xie Y., Lin H., Ye Y., Ren, X. Changes in soil erosion in cropland in northeastern China over the past 300 years // *Catena*. — 2019. — T. 176. — C. 410–418.
8. Miao L. Synthesis of China's land use in the past 300 years // *Global and Planetary Change*. — 2013. — T. 100. — C. 224–233.
9. 赵璐, 赵作权, 王伟. 中国东部沿海地区经济空间格局变化 // *经济地理*. — 2014. — T. 34. — №. 2. — C. 14–18.

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО

Наследуемость признаков молочной продуктивности у дочерей племенных быков с разными типами связи между показателями молочной продуктивности

Лепёхина Татьяна Викторовна, кандидат биологических наук, доцент

Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии — МВА имени К. И. Скрябина (г. Москва)

В статье представлена наследуемость показателей молочной продуктивности у дочерей племенных быков с разными типами связи между показателями молочной продуктивности у коров голштинской породы в условиях Московской области.

Ключевые слова: коэффициент наследуемости, молочная продуктивность, племенные быки, генетическая корреляция, селекция.

Введение. Отбор особей по степени развития селекционного признака является одним из основных процессов племенной работы [2]. Как принято в разведении животных наследуемость — это определенная доля фенотипической вариации, которая определяется различиями между животными по их наследственности. Генотипическое разнообразие признаков разных животных по селекционируемым признакам зависит от многих факторов и в каждой популяции факторы действуют и работают по-разному, поэтому и коэффициент наследуемости имеет конкретную величину для каждого стада, как отмечают многие авторы [2, 3, 5]. Низкая или высокая наследуемость признаков молочной продуктивности у высокопродуктивных коров показывает, что степень генетического разнообразия варьирует в результате сложного взаимодействия таких факторов, как генетическое разнообразие особей в стаде и интенсивности отбора [1, 4]. Используя методику вычисления коэффициента наследуемости по матерям, считаем возможным приблизить теоретический прогноз эффекта селекции к фактическим результатам, что является в настоящее время актуальным.

Цель исследований — определить наследуемость показателей молочной продуктивности у коров племенных быков за первую лактацию внутри распределенных групп по корреляции показателей молочной продуктивности в АО СП «Аксиньино» Ступинского района Московской области.

Материал и методы. Исследования проведены в период 2020–2021 гг. в условиях АО СП «Аксиньино» Ступинского района Московской области. Изучали корреляцию и наследуемость показателей молочной продуктивности у коров-дочерей племенных быков голштинской породы. Направление и величина генетической корреляции отражалась в характере распределения коров отдельных дочерей племенных быков по удою, массовой доли жира и белка в мо-

локе между показателями молочной продуктивности в парах мать-дочь.

С целью вычисления коэффициента наследуемости и генетической корреляции животные были разделены по каждому признаку на группы между одинаковыми показателями продуктивности в парах мать-дочь: первая группа коров имеют положительный коэффициент корреляции по всем трем признакам в парах мать-дочь: удою, массовая доля жира и белка (+++); вторая группа коров имеют положительные коэффициенты корреляций между удоем матерей и их дочерей, между массовой долей жира матерей и их дочерей и отрицательный между массовой долей белка матерей и их дочерей (++-); третья группа коров имела отрицательный коэффициент корреляции по удою матерей и их дочерей, положительные по массовой доле жира матерей и их дочерей, между массовой долей белка матерей и их дочерей (-++); четвертая группа коров имела положительный коэффициент корреляции по удою матерей и их дочерей, отрицательные значения коэффициента корреляции между массовой долей жира матерей и их дочерей, положительные значения между массовой долей белка матерей и их дочерей (+-+); пятая группа коров отличалась положительным значением корреляции между удоем матерей и их дочерей и отрицательными показателями между массовой долей жира матерей и их дочерей, массовой долей белка матерей и их дочерей (+-); шестая группа коров имела отрицательный коэффициент корреляции между удоем матерей и их дочерей, положительный коэффициент корреляции между массовой долей жира матерей и их дочерей и отрицательный коэффициент корреляции между массовой долей белка матерей и их дочерей (-+-); седьмая группа характеризовалась отрицательными значениями коэффициента корреляции по удою матерей и их дочерей, по массовой доле жира матерей

и их дочерей, положительными значениями корреляции между массовой долей белка матерей и их дочерей (-+); восьмая группа характеризуется отрицательными значениями коэффициентов корреляции между всеми изучаемыми показателями в парах мать-дочь — удой, массовая доля жира и белка (--).

Внутри распределенных групп по значениям генетической корреляции рассчитывали коэффициент наследуемости в парах «мать-дочь» через удвоенный коэффициент корреляции между показателями молочной продуктивности за первую лактацию. Биометрическая обработка данных проведена с использованием программы Microsoft Office Excel с расчетом коэффициента корреляции (r) и коэффициента наследуемости (h²).

Результаты и обсуждение. Как показали результаты исследований (таблица 1), 22 дочери племенного быка Ног Один-М 490626 (линия Вис Бэк Айдиал 1013415) имели положительные и низкие значения коэффициента корреляции между удоем матерей и их дочерей $r = +0,20$. У этих же коров мы выявили положительные связи между массовой долей жира $r = +0,28$ и массовой долей белка $r = +0,15$.

В первую группу, которую определили как (+++), положительная связь по всем показателям молочной продуктивности у коров-дочерей, были отнесены 16 дочерей быка Ног Раулио-М 490480 (линия Пабст Говернер 889233), которые имели достоверную связь равную $r = +0,42$ между удоем матерей и дочерей и низкие положительные связи установлены по массовой доли жира $r = +0,10$.

Таблица 1. Наследуемость показателей молочной продуктивности у коров племенных быков в пределах групп корреляций за первую лактацию

Группа корреляций	Племенной бык, линия	Количество дочерей	Коэффициент корреляции в парах мать/дочь			Наследуемость показателей молочной продуктивности		
			Удой за 305 суток лактации	Массовая доля жира	Массовая доля белка	Удой за 305 суток лактации	Массовая доля жира	Массовая доля белка
1 группа (+++)	Ног Один-М 490626, Вис Бэк Айдиал 1013415	22	+0,20±0,07	+0,28±0,09	+0,15±0,05	0,40	0,56	0,30
2 группа (++-)	Ног Раулио-М 490480, Пабст Говернер 889233	16	+0,42±0,14	+0,10±0,03	-0,06±0,02	0,84	0,20	-
	Эльсинор-М 1731, Пабст Говернер 889233	5	+0,48±0,16	+0,23±0,08	-0,36±0,12	0,96	0,46	-
	Ног Бадус-М 490459, Рефлексн Соверинг 198998	18	+0,35±0,12	+0,33±0,11	-0,30±0,10	0,70	0,66	-
	Ласт Найт-М 11084207, Рефлексн Соверинг 198998	10	+0,05±0,02	+0,31±0,10	-0,34±0,11	0,10	0,62	-
3 группа (-++)	Голдкид-М 52950166, Рефлексн Соверинг 198998	5	-0,11±0,04	+0,43±0,14	+0,46±0,15	-	0,86	0,92
	Ног Ладек-М 490568, Вис Бэк Айдиал 1013415	34	-0,18±0,06	+0,20±0,07	+0,18±0,06	-	0,40	0,36
4 группа (+-+)	Фродо-М 107359093, Вис Бэк Айдиал 1013415	13	+0,47±0,16	-0,51±0,17	+0,48±0,16	0,94	-	0,96
	Рон-М 2671, Пабст Говернер 889233	6	+0,44±0,15	-0,60±0,20	+0,08±0,03	0,88	-	0,16
	Баньяс-М 464941, Вис Бэк Айдиал 1013415	5	+0,41±0,14	-0,15±0,05	+0,44±0,15	0,82	-	0,88
	Крит-М 107522503, Рефлексн Соверинг 198998	21	+0,35±0,12	-0,08±0,03	+0,18±0,06	0,70	-	0,36
	Ботшафт-М 463562, Рефлексн Соверинг 198998	7	+0,29±0,10	-0,57±0,19	+0,09±0,03	0,58	-	0,18
	Яголд-М 468513, Вис Бэк Айдиал 1013415	49	+0,23±0,08	-0,18±0,06	+0,11±0,04	0,46	-	0,22
	Сигал-М 11538412, Рефлексн Соверинг 198998	6	+0,15±0,05	-0,05±0,02	+0,06±0,02	0,30	-	0,12
	Макс-М 107676201, Вис Бэк Айдиал 1013415	11	+0,15±0,05	-0,37±0,12	+0,42±0,14	0,30	-	0,84
Эскарт-М 3372303615, Рефлексн Соверинг 198998	41	+0,01±0,003	-0,02±0,01	+0,04±0,01	0,02	-	0,08	

Группа корреляций	Племенной бык, линия	Количество дочерей	Коэффициент корреляции в парах мать/дочь			Наследуемость показателей молочной продуктивности		
			Удой за 305 суток лактации	Массовая доля жира	Массовая доля белка	Удой за 305 суток лактации	Массовая доля жира	Массовая доля белка
5 группа (+-)	Яс-М 462771, Монтвик Чифтейн 95679	11	+0,38±0,13	-0,15±0,05	+0,11±0,04	0,76	-	0,22
	Спайс-М 11084166, Вис Бэк Айдиал 1013415	12	+0,26±0,09	-0,19±0,06	-0,64±0,21	0,52	-	-
	Бутембо-М 3641434450, Монтвик Чифтейн 95679	24	+0,26±0,09	-0,34±0,11	-0,24±0,08	0,52	-	-
	Рамондо-М 468991, Вис Бэк Айдиал 1013415	6	+0,01±0,003	-0,27±0,09	-0,08±0,03	0,02	-	-
6 группа (-+-)	Флавур-М 487567829, Монтвик Чифтейн 95679	40	-0,01±0,003	+0,01±0,003	-0,10±0,03	-	0,02	-
	Мавелл-М 53515596, Вис Бэк Айдиал 1013415	11	-0,10±0,03	+0,11±0,04	-0,01±0,003	-	0,22	-
	Мольнар-М 831699, Вис Бэк Айдиал 1013415	7	-0,29±0,10	+0,36±0,12	-0,58±0,19	-	0,72	-
7 группа (-+)	Шоумен-М 831842, Вис Бэк Айдиал 1013415	11	-0,48±0,16	-0,43±0,14	+0,49±0,16	-	-	0,98
	Эвклид-М 831491, Монтвик Чифтейн 95679	9	-0,21±0,07	-0,40±0,13	+0,49±0,16	-	-	0,98
	Пабло-М 449885055, Вис Бэк Айдиал 1013415	35	-0,09±0,03	-0,04±0,01	+0,32±0,11	-	-	0,64
	Мистер Крис-М 361345471, Вис Бэк Айдиал 1013415	48	-0,09±0,02	-0,05±0,02	+0,31±0,10	-	-	0,62
	Ларк-М 11161761, Вис Бэк Айдиал 1013415	22	-0,02±0,01	-0,13±0,04	+0,25±0,08	-	-	0,50
	Омар-М 467825668, Рефлексн Соверинг 198998	53	-0,09±0,03	-0,07±0,02	+0,17±0,06	-	-	0,34
	Джордо-М 464467, Рефлексн Соверинг 198998	23	-0,05±0,02	-0,03±0,01	+0,14±0,05	-	-	0,28
	Интердант-М 831337, Рефлексн Соверинг 198998	33	-0,03±0,01	-0,09±0,03	+0,07±0,02	-	-	0,14
	Рафаэль-М 831678, Вис Бэк Айдиал 1013415	29	-0,01±0,003	-0,08±0,03	+0,06±0,02	-	-	0,12
	Сэмсон 71922147, Рефлексн Соверинг 198998	5	-0,97±0,32	-0,90±0,30	+0,06±0,02	-	-	0,12
Байфаль-М 462484, Рефлексн Соверинг 198998	7	-0,74±0,25	-0,21±0,07	+0,05±0,02	-	-	0,10	
8 группа (--)	Инспиратор-М 831435, Рефлексн Соверинг 198998	11	-0,40±0,13	-0,01±0,003	-0,39±0,13	-	-	-
	Лугант-М 463781, Вис Бэк Айдиал 1013415	17	-0,07±0,02	-0,05±0,02	-0,30±0,10	-	-	-
	Лаберо-М 831661, Вис Бэк Айдиал 1013415	16	-0,48±0,16	-0,28±0,09	-0,06±0,02	-	-	-

Внимание привлекает тот факт, что положительные корреляции выявлены и у коров второй группы (+-+) у потомков линии Пабст Говернер 889233, у них между удоём матерей и дочерей быка Эльсинор-М 1731 коэффициент корреляции составил $r=+0,48$. У них же выявлена слабая положительная связь между массовой долей жира у матерей и дочерей $r=+0,23$. Не высокие, но положительные

корреляции $r=+0,35$ установлены у дочерей быка Ног Бадус-М 490459 (линия Рефлексн Соверинг 198998), в таких же пределах выявлена связь между массовой долей жира $r=+0,33$. У быков, дающих дочерей с положительными связями по удою и массовой доле жира мы наблюдаем отрицательную связь по массовой доле белка, которую имели дочери Ног Раулио-М 490480, Эльсинор-М 1731 и Ног Ба-

дус-М 490459 – $r = -0,06$, $r = -0,36$ и $r = -0,30$, соответственно. Даже в том случае, когда низкий коэффициент корреляции между удоем матерей и дочерей, как например у быка Ласт Найт-М 11084207 ($r = +0,05$), мы наблюдаем отрицательную связь между массовой долей белка в парах мать-дочь. Можно предположить, что при использовании этих племенных быков в хозяйстве велась политика на увеличение, удою и массовой доли жира, и в меньшей степени внимание уделялось массовой доле белка.

При изучении связи между показателями молочной продуктивности в третьей группе потомков (–++), нами установлены у дочерей разных быков положительные связи между массовой долей жира и массовой долей белка. Так, коэффициент корреляции по массовой доле белка составил у дочерей быка Голдкид-М 52950166 (линия Рефлекшн Соверинг 198998) — $r = +0,46$. Такие же значения мы установили по этому признаку у дочерей быка Фродо-М 463562, однако потомки этого быка относятся к четвертой группе (+–+), и у них высокая связь между удоем матерей и их дочерей $r = +0,48$.

У дочерей племенных быков, отнесенных к группам — шесть, семь, восемь — мы отмечаем наличие отрицательной корреляции между удоем матерей и их дочерей, значения ее находятся в пределах от малых величин $r = -0,01$ до высоких $r = -0,97$. В этих же пределах и находится коэффициент корреляции между массовой долей жира.

Для селекции и дальнейшего роста показателей молочной продуктивности важное значение имеют коровы с положительными связями, так как это напрямую связано с наследуемостью, именно она определяет эффект селекции. Прогнозирование эффекта селекции зависит от того, в какой степени свойства родителей передаются их потомству.

Высокие и положительные связи и вместе с этим высокие показатели наследуемости подтверждают данное суждение. У быков первой группы (+++) и второй групп (++) коэффициент наследуемости удою находился в пределах от 10% до 96%. Наибольший коэффициент наследуемости по удою установлен у потомков племенного быка Эльсинор-М 1731 линии Пабст Говернер 889233 и равен 96%.

У потомков племенных быков в первой (+++), второй (++) и третьей (–++) группах наследуемость массовой доли жира колеблется от 20% до 86%. Высокий коэффициент наследуемости установлен у дочерей быков Голдкид-М 52950166 составляет 86%, у дочерей Ног Бадус-М 450459 — 66%. По наследуемости массовой доли белка приоритет отдан дочерям быка Голдкид-М 52950166 — 92%.

Заключение. В наших исследованиях у племенных быков первой группы (+++) и второй групп (++) коэффициент наследуемости удою находился в пределах от 10% до 96%. Наибольший коэффициент наследуемости по удою установлен у потомков племенного быка Эльсинор-М 1731 линии Пабст Говернер 889233 и равен 96%. Высокий коэффициент наследуемости массовой доли жира установлен у потомков племенного быка Ног Бадус-М 450459 линии Рефлекшн Соверинг 198998 — 66%. По наследуемости массовой доли белка приоритет отдан дочерям быка Голдкид-М 52950166 линии Рефлекшн Соверинг 198998 и составляет 92%. Таким образом, более обнадеживающим отбором среди коров, является отбор по двум признакам, что объясняется положительной корреляцией признаков и их высокой наследуемостью. Отсюда благодаря генетической связи между массовой долей жира и белка в молоке коров отбор коров по массовой доле жира повлечет за собой коррелятивный сдвиг массовой доли белка.

Литература:

1. Гриценко, С. А. Особенности наследуемости хозяйственно-полезных признаков у коров разных генотипов и поколений / С. А. Гриценко, А. А. Белококов // Главный зоотехник. — 2017. — № 3. — С. 13–20.
2. Донник, И. М. Биологические особенности продуктивных животных в разных экологических зонах Урала / И. М. Донник // Аграрная Россия. — 2000. — № 5. — С. 19–24.
3. Есмагамбетов, К. К. Изменчивость и наследуемость хозяйственно-биологических признаков коров черно-пестрой и голштинской пород в условиях Зауралья / К. К. Есмагамбетов, И. М. Донник, О. Г. Лоретц, П. В. Леонов // Аграрный вестник Урала. — 2015. — № 11 (141). — С. 27–29.
4. Прохоренко, Н. П. Голштинская порода и ее влияние на генетический прогресс продуктивности черно-пестрого скота европейских стран и Российской Федерации / Н. П. Прохоренко // Молочное и мясное скотоводство. — 2013. — № 2. — С. 2–6.
5. Тезиев, Т. К. Наследование продуктивности и качества молока у коров черно-пестрой породы разного генотипа / Т. К. Тезиев, А. Т. Кокоева, Т. А. Кадиева // Известия Горского гос. аграр. ун-та. — 2014. — Т. 51. — № 4. — С. 95–103.

ПСИХОЛОГИЯ

Актуальность использования технологий дистанционного оказания психологической помощи

Ахмеева Милена Романовна, студент магистратуры;

Шлемко Наталья Владимировна, студент магистратуры

Научный руководитель: Рыжов Борис Николаевич, доктор психологических наук, профессор

Московский городской педагогический университет

Пандемия COVID-19 привела к введению достаточно жестких мер, включая самоизоляцию, карантин, резкое ограничение социальных контактов. Эпидемия значительно повлияла на жизнь нашего общества. Сам COVID-19, страх перед инфекцией, беспокойство о близких, смерть родных распространены, в то время как такие меры, как изоляция и другие меры по снижению передачи, усилили социальную изоляцию, одиночество и бытовые сложности; все это создает неблагоприятные условия для психического здоровья. Количество обращений за психологической или психиатрической помощью за время пандемии увеличилось от 10% до 30% в зависимости от региона России.

Но даже без учета пандемии, можно отметить, что количество пользователей сетью Интернет в России, по данным Digital, составляет на начало 2021 г. 124 млн пользователей. Это на 6 млн пользователей больше, чем в 2020 г. (т. е. на 5,1%). На данный момент Интернет использует примерно 85% населения России. Учитывая тот факт, что психологи имеются далеко не в каждом населенном пункте России, дистанционные способы получения психологической помощи для многих людей являются единственно доступными. При этом, под данным Росстата, только за 2020 г. количество разводов составило более 564 тыс.

Таким образом, необходимость в доступности качественной психологической помощи для населения в различных уголках страны обуславливает необходимость исследования пользы дистанционной психологической помощи для клиентов. В современных условиях, когда многие социальные контакты нарушены, люди после расставания с партнером находятся в уязвимом положении. Пандемия коронавирусной болезни (COVID-19) представляет собой беспрецедентную глобальную проблему в нашу эпоху, сильно влияющую на жизнь людей, а именно на осуществление различных профессиональных видов деятельности.

В этом сценарии электронное оказание психологической помощи стало одним из жизнеспособных решений, обеспечивающих непрерывность предоставления психологических услуг, особенно с учетом мер общественного

здравоохранения, принятых в результате чрезвычайного положения в странах, которые ограничили доступ людей к услугам, осуществляющимся в личном присутствии. Дистанционное оказание психологической помощи в широком смысле определяется как предоставление услуг, связанных с улучшением психологического благополучия, при поддержке безопасного и экономически эффективного использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Путь к постепенному внедрению ИКТ в области психологии начался еще до пандемии COVID-19, хотя и в разной степени в разных странах. Если в некоторых странах документация, направляющая и/или регулирующая профессиональную практику, уже имеется, то в других странах все еще существует правовой или нормативный пробел. Это имеет последствия для доступности предлагаемых психологических услуг.

Многие из руководящих принципов для онлайн-практики психологии являются результатом работы нескольких национальных и международных ассоциаций и организаций (например, Американской психологической ассоциации и Европейской федерации ассоциаций психологов, а также Португальской ассоциацией психологов), стремящихся выработать консенсус в отношении методов, которыми они стремятся руководствоваться.

Португальская ассоциация психологов (ПАП) утверждала, что психологическое вмешательство всегда должно проводиться в рамках одних и тех же обязательств и обязанностей, независимо от формата вмешательства, как определено в Кодексе этики. Хотя были признаны потенциальные преимущества веб-вмешательств и использования ИКТ, ассоциация также выпустила предупреждения о необходимости лучшего понимания последствий различных методов дистанционного вмешательства (например, письменная, аудио- или аудиовизуальная поддержка) по сравнению с личным вмешательством: особенности киберпространства могут поставить под угрозу конфиденциальность и безопасность личных данных. В документе,

озаглавленном «Руководящие принципы ПАП для профессиональной практики: предоставление психологических услуг при посредничестве ИКТ», где был представлен набор рекомендаций по внедрению этих технологических и цифровых ресурсов [1].

В ряде стран все большее число исследований также направлено на то, чтобы охарактеризовать отношение психологов к включению ИКТ в их профессиональную практику и собрать доказательства эффективности и действенности психологических вмешательств, опосредованных ИКТ. Что касается эффективности этих онлайн-средств, то в целом исследования позволяют нам сделать вывод о том, что дистанционное оказание психологической помощи может быть эффективным и экономически выгодным.

Признанные преимущества использования ИКТ относятся не только к их способности компенсировать ограничения традиционных вмешательств (например, требования к поездкам клиентов или психологов), но и к их использованию в качестве дополнительных средств. Есть несколько преимуществ, связанных с внедрением дистанционного оказания психологической помощи. К ним относятся легкая доступность, высокая адаптивность, гибкость и удобство, эволюция в темпе клиента, простота соблюдения и мониторинга лечения, конфиденциальность и возможность анонимности, культурная адаптивность, низкая стоимость и высокий потенциал для распространения. И наоборот, основные проблемы, выявленные при использовании ИКТ, включают этические проблемы (например, безопас-

ность, конфиденциальность), неграмотность клиентов в области ИКТ и негативное отношение к интернет-консультированию. Можно добавить и другие, такие как отсутствие доступа к технологическим и цифровым инструментам у некоторых пользователей, технологические проблемы в их использовании, а также изменения в обстановке взаимодействий клиента и консультанта.

Поскольку различные обстоятельства и факторы, по-видимому, способствуют объяснению отношения психологов и принятию (или отказу) такого рода ресурсов, важно определить потенциальные изменения в использовании ИКТ во время пандемии COVID-19. Учитывая меры физической дистанции и изоляции, которые большинство правительств ввело в связи с чрезвычайным положением, как психологи справлялись с предоставлением консультаций и терапии своим клиентам? Психологи продолжали предоставлять свои услуги во время изоляции благодаря внедрению веб-инструментов. Хотя психологи признали, что для дистанционной практики необходимы дополнительные меры предосторожности по сравнению с очными вмешательствами, опыт использования информационных технологий в практике был описан как положительный [2].

Хотя внедрение практики, основанной на ИКТ, было обусловлено текущими обстоятельствами, опыт, который психологи собрали и которым поделились во время изоляции, может направлять будущую профессиональную практику, улучшая и способствуя распространению различных методов дистанционного оказания психологической помощи.

Литература:

1. Dores AR, Geraldo A, Carvalho IP, Barbosa F. The Use of New Digital Information and Communication Technologies in Psychological Counseling during the COVID-19 Pandemic. *Int J Environ Res Public Health*. 2020 Oct 21;17 (20):7663. doi: 10.3390/ijerph17207663. PMID: 33096650; PMCID: PMC7589044.
2. Dores, A., Geraldo, A., Carvalho, I., & Barbosa, F. (2021). Web-based tools applied to therapy and counseling during the COVID-19 pandemic. *European Psychiatry*, 64 (S1), S293-S293. doi:10.1192/j.eurpsy.2021.786

Представление о смысле жизни у студентов вуза

Битюкова Оксана Александровна, студент магистратуры

Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

Ключевые слова: *смысл жизни, проблема смысла жизни, психологическое консультирование, смысловая сфера, собственная жизнь, смысловое образование личности.*

Проблема смысла жизни относится к числу междисциплинарных, имеет длительную философскую и религиозную традицию и относится к числу коренных проблем философии, теологии, культурологии, художественной литературы. Так смысл жизни выступал как объект познания таких философских и психологических направлений, как философский экзистенциализм (С. Кьеркегор), философия жизни (У. Дильтей), феноменология (Э. Гуссерль),

экзистенциальная философия и психология (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, Р. Мэй), гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Франкл), русская религиозная философия (В. С. Соловьев, П. Флоренский, Л. Шестов), психоанализ (З. Фрейд) и др.

В настоящее время интерес к феномену смысла жизни и к ценностно-смысловой сфере личности в целом не угас, а наоборот неуклонно растет. В научной среде учёных пси-

хологов ведутся дискуссии о природе данного явления, его содержании, функциях, влиянии на жизнь личности и некоторым другим вопросам. Трактовка понятия «смысл жизни», как целостного представления личности о собственном предназначении, высшей цели, о фундаментальных основаниях собственного бытия, о жизненно необходимых, сущностно значимых ценностях, опирается в более широкое понятие о «смысле» в целом. Теоретический анализ зарубежной литературы по проблеме позволил выделить несколько направлений трактовки данного понятия:

- 1) смысл как интеграция личной и социальной действительности (Г. Ф. Феникс);
- 2) смысл как объяснение и интерпретация жизни (Дж. Ройс);
- 3) смысл как жизненная цель и задача (В. Франкл) [3].

В этих представлениях важно выделить две основные характеристики смысла:

- 1) смысл понимается как взаимодействие индивидуального и социального, т. е. общественного, в представлениях человека;
- 2) смысл является некоторой вершиной личности, ее интеграцией.

Проблема смысла жизни также стала предметом исследования для отечественных психологов, таких как К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, Б. С. Братусь, Г. А. Вайзер, В. Н. Дружинин, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Э. Чудновский и др.

С. Л. Рубинштейн определяет смысл жизни как особую смысловую структуру личности, которая вместе с ценностями, мотивами и т. д. составляет особую форму существования жизненных отношений в связи с явлениями и событиями человеческого бытия [4].

Идейный представитель системно-деятельностного подхода А. Н. Леонтьев, также рассматривая проблему смысла жизни в контексте мотивационной сферы личности, определяет данное явление как основную причину жизни, т. е. как мотив-цель, являющийся смысловым образованием личности.

Развивая идею А. Н. Леонтьева о смысловой природе значений смыслов жизни, представитель субъективного подхода в психологии Б. С. Братусь утверждает, что это явление представляет собой общие смысловые образования личности, высшую ступень развития ее смысловой сферы, которая рассматривается как духовная [2].

Огромный вклад в развитие мировоззренческих представлений о феномене смысла жизни внесла концепция В. Э. Чудновского, в которой смысл жизни автор трактует как особое психическое образование, суть которого заключается в отражении в сознании субъекта «особенностей иерархии целей его жизни и деятельности, которые становятся для него жизненной ценностью чрезвычайно высокого порядка» [5].

Вслед за В. Э. Чудновским, Г. А. Вайзер смысл жизни также рассматривает как психическое образование, обладающее относительной устойчивостью и освобожденностью

от внутренних и внешних условий своего возникновения и влияющее на жизнь человека и его судьбу.

К. А. Абульханова-Славская, как еще один представитель смыслового подхода к пониманию личности, определяет смысл жизни как «ценность и вместе с тем переживание этой ценности человеком в процессе ее разработки, присвоения или реализации» [1].

Особый интерес представляет мнение известного русского психолога В. Н. Дружинина о природе смысла жизни личности. Исследователь утверждает, что смысл жизни человека, интегрированный с инструментальными средствами его достижения, отражается и реализуется в определенном избранном жизненном варианте как особом способе осуществления человеком своей жизненной траектории.

Смысл жизни человека рассматривается А. В. Суворовым как динамика целой группы смысловых ориентаций в каждый конкретный период времени.

Одной из наиболее полных теорий, направленных на изучение феномена смысла жизни, является концепция Д. А. Леонтьева. Автор отмечает, что «смысл жизни в феноменологическом аспекте можно определить как более или менее адекватное переживание интенциональной направленности собственной жизни» [3]. При этом источники смысла жизни могут находиться в будущем в виде определенной цели, в настоящем в виде полноты и богатства жизни, а в прошлом в виде удовлетворения результаты прожитой жизни.

Обобщая вышеизложенное, по мнению Д. А. Леонтьева, «смысл жизни есть концентрированная описательная характеристика наиболее важной и обобщенной динамической смысловой системы, отвечающей за общую направленность жизни субъекта в целом» [3].

Несмотря на широкое разнообразие концептуальных подходов, рассматривающих природу жизненного смысла, можно заметить, что все они сводятся к утверждению о том, что личность совершает жизненный выбор посредством внутреннего осознания и согласно внутреннему смыслу, нравственно-духовным ценностям. Личность несет ответственность за свой выбор и ощущает внутреннюю гармонию и согласие с собственной природой бытия, приобретая впоследствии истинный смысл своего существования.

В связи с этим, категория смысла жизни находится в центре ценностно-смысловой сферы личности и оказывает значительное влияние на жизнь личности, направляет её деятельность, аккумулируя в себе ценности, убеждения, мировоззрение личности. Опираясь на вышесказанное, особую важность приобретает осознанное отношение людей к смыслу своей жизни, их представление о нем. Впервые с проблемой смысла жизни сталкиваются подростки, и от того, как у них сложатся представления в их смысловой сфере, будет зависеть дальнейшая траектория жизненного пути.

Результаты многих исследований показывают, молодые люди не имеют четкого представления ни о том, что такое

«смысл жизни» как философская категория, ни о смысле собственной жизни. В первую очередь, это связано с отсутствием в общественном мнении молодежи общенациональной идеи, вокруг которой могли бы возникать частные позиции, близкие по своим психологическим функциям. Такая ситуация оказывает негативное влияние на социализацию молодежи: в определении смысла жизни молодые люди предоставлены сами себе и блуждают в поисках ответа на вечный вопрос, испытывают «экзистенциальный вакуум», а потому весьма податливы на постороннее влияние, что небезопасно для стабильности общества.

Проблема искаженного представления о смысле жизни, чувство его утраты становится актуальным в рамках психологического консультирования как источника помощи

молодым людям, столкнувшимся с данными трудностями. В ситуации быстро меняющихся условий жизнедеятельности, новых технологий, изменении социальных установок и ценностей, эволюция не обошла стороной и содержание о смысле жизни людей в сравнении с тем, что было три года или пять лет назад, что создает необходимость обновления и обогащения эмпирического опыта по данной проблеме в контексте психологического консультирования.

Таким образом, мы видим, что данная проблематика требует дальнейшего изучения, дополнения эмпирических данных с целью расширения и углубления представлений современной консультативной психологии о предоставлении помощи молодым людям в разрешении проблем смысла жизни.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — Москва: Мысль, 1991. — 299 с.
2. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва: Политиздат, 1975. — 121 с.
3. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 2-е испр. изд. — Москва: Смысл, 2003. — 486 с.
4. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2017. — 287 с.
5. Чудновский, В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» / В. Э. Чудновский. // Психологический журнал. — 1995. — № 2. — С. 15–26.

Образ отца у юношей с химической зависимостью

Галимов Эльдар Ильбрусевич, студент магистратуры

Научный руководитель: Лобанова Анна Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент

Московский государственный психолого-педагогический университет

Исследование роли отцовства в психологии рассматривает различные аспекты его проявления. В первую очередь, влияние отцовства на строительство личности, индивидуальности ребенка. Наиболее важной является роль отца в становлении личности ребенка как будущего мужчины. Проблема кроется в недостаточном изучении образа отца у химически зависимых мальчиков. Также на сегодняшний день отсутствуют адекватно структурированные исследования, раскрывающие особенности образа отца у юношей с химической зависимостью.

Ключевые слова: химическая зависимость, отец, аддикция, образ, семья.

The image of the father in young men with chemical dependence

Galimov Eldar Ilbrusovich, student master's degree

Scientific adviser: Lobanova Anna Vyacheslavovna, candidate of psychological sciences, associate professor

Moscow State Psychological and Pedagogical University

The study of the role of fatherhood in psychology examines various aspects of its manifestation. First of all, the influence of fatherhood on the construction of personality, the individuality of the child. The most important is the role of the father in the formation of the child's personality as a future man. the problem lies in the insufficient study of the father's image in chemically dependent boys. Also, to date, there are no adequately structured studies that reveal the features of the father's image in young men with chemical dependence.

Keywords: chemical dependence, father, addiction, image, family.

Актуальность исследования. Проблемы воспитания отражают кризисную ситуацию в современной семье. Увеличение количества разводов и неполных семей, малочисленность семьи, феминизация и вытекающее из этого изменение роли отца и потеря этой значимости с одной стороны, а с другой содержание других традиций в ответственности и важности отцовства, сохранении семьи, воспитании ребенка, как полноценной личности нового человека. Воспитание содержит комплекс предикторов и проблем, вызывающих к вниманию ученых и исследователей [1; 5; 8].

Издавна было установлено наиболее важное отношение к развитию личности мужчины с позиции выбора мужской профессий, но гармоничное развитие возможно в сочетании достижений в труде, в благосостоянии мужа, как главы семьи и в полноценном отцовстве. Больше внимания ранее уделялось теме материнства, отмечено в работах Н. В. Самоукина «Экстремальная психология», Е. Г. Смирнова «Диагностика психологического развития детей от рождения до трех лет», Г. Г. Филиппова «Психология материнства» и др., то проблемы отцовства психологами изучаются гораздо меньше. В то же время многие исследования воспитания разрознены, нет единого концептуального подхода (Р. В. Овчарова) [14, с. 20].

Образ является важнейшей составляющей действий субъекта, он направляет его в определенную ситуацию, направляет на достижение цели и разворачивает действие в пространстве и времени (В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова). По мере того, как ребенок растет, меняются его отношения с родителями, меняется их образ.

Глубоко стигматизированные черты образа отца и матери продолжают оказывать влияние на позднего подросткового ребенка [9; 13].

В настоящее время исследования образа отца широко отражены в психологической литературе (Е. В. Пономарева, Н. Е. Харламенкова, Т. С. Стоделова и др.), но акцент в таких исследованиях делается на взаимосвязь образов отца и матери, и вообще любой образ и выбранные переменные, например, индивидуальные черты личности подростков [10; 14; 15].

Теоретико-методологические основы исследования составили:

- Культурно-историческая теория Л. С. Выготского;
- Исследования феномена аддиктивного поведения и формирующихся закономерностей наркомании (С. В. Березин, Б. С. Братусь, К. С. Лисецкий, В. С. Битенский, А. Е. Личко, Г. А. Сирота, И. П. Пятницкая);
- Представления о влиянии отца на личность ребенка (З. Фрейд, Э. Фромм, З. Матейчик, И. Лангмейер, И. С. Кон, Б. И. Кочубей).

Цель работы — изучить образ отца у юношей с химической зависимостью.

Проведен анализ теоретических предпосылок исследования образа отца у юношей с химической зависимостью, феноменологический анализ категории «образ» в психологической науке, образов отца в зарубежной и отечествен-

ной психологии и формы аддиктивного поведения — химическая зависимость и причин ее появления у юношей.

При проведении эмпирического исследования использовался следующий пакет методик: Опросник для диагностики межличностных отношений, методика ДМО. Тест Лири, Опросник Шкала семейной адаптации и сплоченности (Опросник FACES-3 / Тест Д. Х. Олсона), «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ПОР; Е. Шафер; модификация Э. Матейчика и П. Ржичана), Методика «Родители оценивают дети» (РОД).

Респондентами были лица с химической зависимостью и без в количестве 72 человек: 38 лиц, зависимых от психоактивных веществ (19 мужчин, 19 женщин); 34 лица, независимых от психоактивных веществ (17 мужчин, 17 женщин).

Эмпирическое исследование для выявления изучения образа отца у юношей с химической зависимостью, проанализированы и обобщены результаты эмпирического исследования.

Гипотеза исследования: существуют различия в восприятии отца юношами с химической зависимостью и юношами без химической зависимости и существует связь между образом отца и химической зависимостью у юношей.

Анализ полученных результатов показал, что, по мнению юношей с химической зависимостью, их отцы иногда прислушиваются к различным аргументам и отдают предпочтение логике здравого смысла, но, у них, как правило, отсутствует стремление решать все мирно. Постоянное недовольство, скептическое отношение к достижениям сыновей, что неизбежно снижает мотивацию их деятельности, характерно, по мнению юношей с химической зависимостью, является характерной чертой образа их отцов. Их отцы не ориентированы на то, чтобы вымуштровывать своих сыновей в соответствии с принятым в данном обществе и в данной культуре представлением о том, каким должен быть идеальный ребенок, и формально относились к воспитанию юношей с химической зависимостью. Отцы часто замечали их только в случаях, когда они что-нибудь натворили, при этом на разбор случившегося, у отцов не всегда хватало времени. Также большинство юношей с химической зависимостью считают, что их отцам свойственна тенденция к экстремально-противоречивым формам проявления с максимальной амплитудой выражения и непоследовательность в проведении линии воспитания.

В образе отца у юношей без химической зависимости превалирует вполне отчетливая выраженность позитивного интереса отцов, проявляющаяся в стремлении достигнуть расположения юношей и почитания отцовского авторитета, избегая декларации догм. При этом юноши отмечают отсутствие принятия их отцами и отсутствию доверия между ними, а управление и своевременным корректированием поведения юношей отцы занимаются нерегулярно. Также они считают, что их отцы интересуются их увлечениями и кругом знакомых.

Стаж употребления химических веществ способствует росту суровости и педантичности отцов по отношению

к юношам с химической зависимостью, снижая уровень зависимости юношей с химической зависимостью от других и эмоциональную их лабильность.

На основании всего вышеизложенного можно утверждать, что существуют различия в восприятии отца юношами с химической зависимостью и юношами без химической зависимости и существует связь между образом отца и химической зависимостью у юношей.

Результаты, которые были получены, подтверждают выдвинутые нами гипотезы о том, что существуют различия в восприятии отца юношами с химической зависимостью и юношами без химической зависимости; существует связь между образом отца и химической зависимостью у юношей.

В дальнейшем считаем востребованным изучение образа на различных этапах взрослости лиц химической зависимостью, находящихся в длительной ремиссии.

Литература:

1. Аверьянова М. С., Бедулаева М. А. Проблема употребления психоактивных веществ в молодежной среде // Инновационный потенциал молодежи: культура, духовность и нравственность. Статьи участника конференции // Екатеринбург: Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2019. — С. 40–45.
2. Асеева А. Д. Социально-психологические аспекты зависимого поведения в межличностных отношениях в юношеском возрасте // Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук // Курский государственный университет, 2014. — 210 с.
3. Варганова Е. В. Особенности первичной психологической профилактики проявлений аддиктивного поведения в раннем юношеском возрасте // Тольяттинский государственный университет, 2017. — 123 с.
4. Гафизова Н. Б., Смирнова Д. И. Отцовство как социальный феномен в полных и неполных семьях (вследствие развода) (на примере г. Иваново) // Женщина в российском обществе, 2015. — № 3/4 (76/77). — С. 67–77.
5. Дружинин В. Н. Психологическое исследование образов // Психол. журнал. 2013. — № 14, 15. — С. 142–144.
6. Ельцова И. В. Репрезентация образа отца в российском современном обществе // Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. — 28с.
7. Калина О. Г., Холмогорова А. Б. Роль отца в психическом развитии ребенка. М.: Форум, 2011. 112 с.
8. Лазаренко Г. М. Семейные детерминанты аддиктивного поведения подростков // Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2019. — 72 с.
9. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I — М.: Педагогика, 2013. — 392 с..
10. Личко А. Е. Юношеская наркология.: учебное пособие / Личко А. Е., Битенский В. С — Л.: Медицина, 2015. — 386 с.
11. Мельникова А. А. Вовлеченное отцовство как стратегия воспитания: социологический анализ // Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. — 103с.
12. Наливкина Ю. Б. Предупреждение подростковой наркомании // Бийск: Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В. М. Шукшина, 2018. — 71с.
13. Осинская С. А, Кравцова Н. А. Образ отца как детерминанта созависимости. // Мир науки, культуры, образования, 2012. № 3 (34). С. 122–116.
14. Смирнов С. Д. Мир образов и образ мира // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1981. — № 2. — С. 15–29.
15. Целик А. В. Исследование представлений об «идеальном» отце у подростков // Екатеринбург: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2020. — 110 с.

Влияние стрессовых ситуаций на здоровье человека

Гречушников Евгений Юрьевич, студент

Тольяттинский государственный университет

В настоящее время понятие «стресс» из модного слова в 60-е годы прошлого столетия превратилось в бич человечества XXI века. Развитие научно-технической революции, огромное количество информационных потоков, давление социальных сетей — все это обуславливает непрерывную и постоянную нагрузку на организм. Стресс стал нашей повседневностью, спутником по жизни и, чаще всего, врагом номер один.

Разберем же что такое стресс и чем его воздействие губительно для здоровья человека. Само понятие «стресс» психология трактует как — «неспецифическая реакция организма на воздействие различных внешних факторов». Стресс как термин психосоматики ввел Ганс Селье в своей работе «Синдром, вызываемый различными повреждающими агентами». Будучи врачом физиологом и большим поклонником работ И. П. Павлова Селье многое почерпнул

у русского ученого и привнес в свои работы. Работы Павлова в сфере изучения центральной нервной системы стали своеобразным рычагом для разработок Селье. В своих работах Селье считал стресс неотъемлемой частью жизни человека. Любая ситуация, так или иначе выводящая организм из комфортного состояния есть стресс. Отметим, что Селье заявлял о положительном воздействии стресса на организм. Он сравнивал стресс с закачиванием, которое, укрепляет иммунитет и всю систему жизнедеятельности. В процессе изучения влияния стресса на организм Селье определил 3 уровня воздействия:

1. Первая реакция стресса на организм после сигнала опасности извне. Мозг дает сигнал — ТРЕВОГА! Происходит полная мобилизация физических внутренних сил организма. В этот момент кровь приливает к мышцам, лицо краснеет, ускоряется сердечный ритм, увеличивается частота и глубина дыхания.

2. Следующая стадия стабилизация. В это время все системы организма пытаются прийти в равновесие за счет сил, собранных во время мобилизации ресурсов на первом этапе.

3. Стадия заключительная истощение. Эта стадия наступает в результате длительного воздействия стресса на организм и является тем самым губительным фактором, приводящим к разрушению систем и органов, ослаблению и развитию болезней и патологий.

Многообразие стрессовых ситуаций Селье разделял на отрицательное воздействие на организм (дистресс) и положительное (эустресс). Временный стресс, особенно положительный — полезен для здоровья. Во время него организм испытывает кратковременное напряжение. При этом кровь насыщается кислородом, повышение давления происходит в пределах, некритичных для организма, поднимается жизненный тонус. Обычно такой стресс вызывают радостные личные события человека (свадьба, рождение детей, выигрыш любимой команды) либо занятия физкультурой и спортом, танцами. При таком стрессе укрепляется иммунитет. Совсем другое дело, когда организм человека подвергается «плохому» стрессу.

Часто думают, что стресс — это всего лишь нервное напряжение. К сожалению, мнение ошибочное и узконаправленное. Стресс, нападая на извне, нарушает привычную работу организма в целом. Физиологические процессы затрагивают все органы и системы. В первой стадии стресса кровеносная система, за счет обеднения органов снабжает в большей степени мышцы и мозг. Внутреннее питание, «припасенное» на такой случай вбрасывается в кровь с превышением в разы. Организм, готовый защититься от внешнего воздействия, мобилизует все органы в «боевую готовность». Работа мышечной системы выводится на первый план за счет остальных систем жизнедеятельности. Поэтому в случае длительного времени воздействия организм начинает истощаться, что и ведет к развитию заболеваний и патологий. Уже доказано, что продолжительный, хронический стресс — прямой путь ослаблению организма. Нару-

шение работы сердечно-сосудистой системы едет к рискам возникновения инфарктов и инсультов. Эндокринная система, вынужденная постоянно вбрасывать в кровь дополнительное питание в виде глюкозы и жирных кислот приводит к развитию диабетов. Психосоматическая система ведет к головным, а также мышечным и болям органов пищеварения, органов малого таза. Неравномерное дыхание, осложненное курением, ведет к легочно-бронхиальным астмам. Список выявленных заболеваний можно продолжать. Длительный стресс также приводит к изменению биоритмов, меняя местами сон и бодрствование. Изменяется синтез гормонов, угнетается иммунная система, подавляющая неспецифические защитные реакции. На фоне такого состояния ослабляется иммунитет, появляются симптомы заболеваний и провоцируются появления новых патологий.

Приведем лишь небольшие факты статистики: По данным ВОЗ заболевания болезни сердца — лидирующие причины смерти. Число случаев смерти от сердечно-сосудистых заболеваний возросло на 2 млн и в 2009 году достигло почти 9 млн. На долю болезней сердца сегодня приходится 16% всех случаев смерти в мире. При этом в Европейском регионе было отмечено относительное снижение смертности от болезней сердца на 15%. В Российской Федерации сердечно-сосудистые заболевания продолжают оставаться наиболее актуальной проблемой здравоохранения. Несмотря на существенный прогресс последних десятилетий в сфере диагностики и лечения кардиоваскулярной патологии. Сердечно-сосудистые заболевания — ведущая причина смерти населения РФ (вклад в общую смертность составляет 57%). Согласно данным официальной статистики около 40% людей в России умирает в активном трудоспособном возрасте (25–64 лет). Распространенность сердечно-сосудистых заболеваний и смертность от них выше у людей, имеющих низкий социально-экономический статус. Одним из факторов, повышающих риск развития инфаркта миокарда — стресс, социальная и психосоциальная изоляция, депрессия.

По данным Европейского бюро в Европе 3–4% всех болезней составляет стресс, связанный с работой, а по данным бюллетеня ВОЗ 2014 года около 18% всех проблем нарушений здоровья работающего населения приходится на стресс, депрессию и беспокойство. По данным международной организации труда стресс может способствовать потере памяти, развитию язвенной болезни желудка, провоцирует развитие рака.

Цифры говорят сами за себя: в 2020 г. рак был диагностирован у 4,8 млн жителей Европы. В наше время на протяжении своей жизни раком заболевает каждый третий житель Западной Европы и каждый четвертый житель Восточной Европы.

Психические и неврологические расстройства, а также расстройства, связанные с употреблением наркотиков и других веществ, распространены во всех регионах мира. Они поражают каждое сообщество и каждую возрастную группу в странах с разными уровнями дохода. На эти рас-

стройства приходится 14% глобального бремени болезней, но большинство людей, страдающих от них, из которых 75% проживают в странах с низким уровнем дохода, не имеют доступа к необходимому им лечению. С началом пандемии COVID-19 ситуация, охватившая население земного шара, не только не улучшилась, но и добавила в «копилку» причин, вызываемых стрессом дополнительные: страх заболеть; страх смерти от заражения; уклонение от посещения медицинских учреждений в страхе заразиться; тревога за свое финансовое положение; волнение от отсутствия работы; изоляция и чувство одиночества в случае удаленной работы; возросшая зависимость от компьютера; чувство беспомощности перед пандемией.

Данные ВОЗ наглядно демонстрируют какую опасность несет стресс в повседневной жизни, даже при отсутствии пандемии подобной COVID-19.

В современном мире, к сожалению, отрицательный стресс в сотни раз превышает стресс положительный. Даже произнося слово «стресс» человек уже подразумевает негативное событие. Расплата за достижения цивилизации — постоянный, ежедневный стресс.

Одной из наиболее крупных групп стрессовых ситуаций являются ситуации на производстве. Производственные стрессы, в современном мире, зачастую приводят к напряжению со здоровьем, гораздо чаще и серьезнее, чем стрессы, связанные с личной жизнью. Современный человек, особенно житель мегаполиса, можно сказать живет в постоянном производственном стрессе. Производственный стресс, можно разделить на 3 вида:

1. Рабочий стресс. В данную категорию попадают факторы, определяющие рабочее место и условия труда.

2. Профессиональный стресс. Здесь рассматриваются производственные обязанности связанные с видом деятельности.

3. Организационный стресс. Появляется у сотрудника при ухудшении отношений с коллегами и нездоровом микроклимате в коллективе.

Причины, определяющие рабочий стресс — вредные условия труда. К ним относятся: шумы, вибрации, работа с лакокрасочными и токсичными материалами. Данные причины, воздействуя на физиологию, вызывают подсознательный стресс организма на уровне психики.

Профессиональный — это психологический стресс, при котором работник находится в состоянии эмоциональных переживаний. Неопределенность заданий, большая или наоборот недостаточная загруженность, недостаток времени для выполнения работы, давление руководства — вот основные причины профессионального стресса. Основные чувства человека при этом — постоянное беспокойство, страх не успеть вовремя, усталость.

Организационный стресс возникает у работника, когда микроклимат структурного подразделения не комфортен для плодотворной работы. Взаимоотношения и морально — психологический климат в коллективе, принятая культура, а чаще отсутствие культуры поведения, создают работнику

дополнительные психологические препятствия для качественного выполнения своих обязанностей.

Все три причины производственного стресса вызывают негативное воздействие не только на работников, но и на предприятие в целом, что в конечном итоге ведет к снижению прибыли, а значит и благосостояния. При этом воздействие рабочего стресса, при современном развитии техники и грамотном подходе отделов охраны труда в союзе с медицинскими работниками может быть снижен в разы и в конечном счете сведен к минимуму, путем замены человека на роботов. Иначе обстоит дело с профессиональным и организационным стрессом. Для преодоления негативного воздействия и укрепления психического благополучия необходимы действия во всех отделениях организации, привлечение медиков, психологов и работы над собой самого сотрудника. Обладая знания о природе стресса, его неизбежности в современной жизни, человек должен знать о стрессорах, факторах, которые приводят к стрессовым ситуациям. При этом необходимо уметь грамотно оценивать стрессоры определенной ситуации. Различать управляемые, те, что можно контролировать, от неуправляемых. Необходимо научиться определять стрессоры и уметь самому справляться со стрессом. Необходимо помнить всегда, что стрессор, всего лишь повод начала ситуации. Наши дальнейшие эмоциональные переживания дают стрессу возможность «пустить корни» в сознании, приводя организм в состояние истощения или стрессовая ситуация прекратится еще на этапе стабилизации организма. Для разрешения конфликта с участием управляемых стрессоров человек должен осознавать, что здесь играют роль, в большей мере, его собственные действия. Например, неверное определение приоритетов или трудности в общении, неконтролируемые эмоции и поведенческая линия. Все это вполне подвержено изменению и корректировке самим человеком. При правильном определении стрессора ситуации, следующим шагом становится поиск необходимого ресурса для устранения конфликта. Большую помощь в этом оказывают физкультура и спорт, танцы, плавание. Различные дыхательные упражнения и медитативные практики. При более глубоком разборе ситуации со специалистом, достаточно изменения личной поведенческой линии в отношении групп людей, приводит к исчезновению стрессовых ситуаций подобного рода.

Помимо управляемых стрессоров, существуют, к сожалению, стрессоры неуправляемые. Живя в социуме, в государствах со сложными политическими, социально-экономическими связями и аспектами, человек так или иначе подвергается воздействию различных социальных и финансовых институтов. Повышение цен, безработица, налоги, действия правительства или плохая погода — все это примеры, того вида стрессоров, неподвластных для изменения. Казалось бы, ничего кроме как подвергнуться воздействию такого агрессора не остается. «Пропустить» его в себя и позволить изматывать мозг мыслями о невозможности изменить то или иное событие, разрушая

дополнительно сердце и сосуды. Но и данную ситуацию нельзя назвать неуправляемой. Не имея возможности изменить ситуацию, человек может и должен (!) изменить свое отношение к ней. В данном случае кроме самостоятельных действий, неплохо воспользоваться поддержкой извне. Разговор со специалистом, духовником или мудрым человеком могут помочь обрести потерянное равновесие. Порой один этот шаг дает возможность организму стабилизироваться.

Таким образом, можно сказать, что каким бы ни был этот враг человечества, с ним можно и нужно бороться. Современный человек должен не только разбираться в тех-

нике, которую он эксплуатирует, но и в своем организме. Должен уметь определять степень воздействия стресса, а затем источники и ресурсы, для снижения этого воздействия. Для улучшения качества жизни, человек должен научиться расставлять приоритеты, планировать и делегировать полномочия. Вести здоровый образ жизни, включающий полноценный сон, питание, занятия спортом и прогулки на свежем воздухе. Гармоничное сочетание труда и отдыха, умение справляться с различными негативными воздействиями на организм — вот приоритеты, необходимы в наше время не только человеку, но и обществу в целом.

Литература:

1. Г. Сель. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1974
2. С. Н. Алексеев, Е. В. Дробот. Профилактика заболеваний. Изд-во «Академия естествознания». 2015
3. И. В. Бухтияров, В. В. Магюхин. Профессиональный стресс в свете реализации глобального плана действий по здоровью работающих. «Научно-исследовательский журнал». 2016
4. Бюллетень ВОЗ «Охрана психического здоровья», июль 2020 год
5. Бюллетень ВОЗ «Всемирный день борьбы против рака», февраль 2021 год.

Связь семейной идентичности и психологического благополучия у старших подростков

Гулова Мария Михайловна, студент магистратуры

Московский государственный психолого-педагогический университет

Введение
В данной статье мы предприняли попытку установить связь между семейной идентичностью и психологическим благополучием у старших подростков в возрасте 14–17 лет. Мы провели теоретический анализ проблемы семейной идентичности и психологического благополучия подростков, выявив специфику понимания понятий семейной идентичности и психологического благополучия подростками, а также определив соотношение этих понятий в данной возрастной группе. На наш взгляд, понимание семейной идентичности и психологического благополучия неразрывно связаны друг с другом в сознании подростков в возрасте 14–17 лет.

Материал для исследования

Материалом для исследования послужили результаты анкетирования, проведенного среди подростков в возрасте 14–17 лет, учащихся города Москвы. Количество испытуемых составило 177 человек, среди которых было 108 юношей и 69 девушек.

Метод исследования

Объект данного исследования имеет сублогическую, иррациональную природу, сложность восприятия которой диктует методы, применяемые для анализа и верифи-

кации результатов данного эксперимента. Во-первых, мы собирали эмпирические данные при помощи опроса и тестирования. Подросткам предложили опросник, представляющий собой «Шкалу психологического благополучия» К. Рифф, показывающий, что психологическое благополучие зависит от многих факторов, в том числе от особенностей данной социальной группы, и выявляющий взаимосвязь понятий психологическое благополучие и семейная идентичность. Кроме того, подросткам предлагался тест, разработанный на основе «Шкалы семейной адаптации и сплоченности FACES III» Д. Х. Олсона, позволяющий оценить представление о структуре своей семьи у испытуемого. Во-вторых, для верификации исследования мы используем метод математической статистики — корреляционный анализ по методу Спирмена, служащий доказательством для подтверждения предположения о наличии связи между семейной идентичностью и психологическим благополучием.

Результаты исследования

Согласно «Шкале психологического благополучия» К. Рифф обнаружили, что наибольшая часть испытуемых (73%) имеет низкий уровень психологического благополучия. Данная ситуация показана на Рисунке 1.

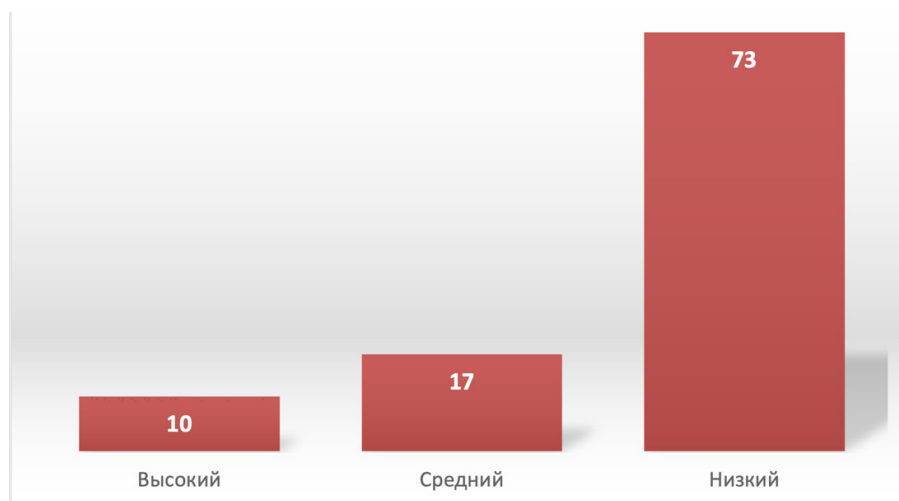


Рис. 1. Уровень психологического благополучия старших подростков по методике «Шкала психологического благополучия» К. Рифф

Понятие семейная идентичность состоит из двух компонентов: семейная сплоченность и семейная адаптация. Анализ этих компонентов проводился по методике, описанной в «Шкале семейной адаптации и сплоченности» Д. Х. Олсона. Тестирование по «Шкале семейной адаптации и сплоченности» Д. Х. Олсона продемонстрировало у 76% респондентов раздельный тип семейной сплоченности, а у 16% респондентов — разобщенный тип семейной сплоченности (см. Рисунок 2). Под семейной сплоченностью понимается степень эмоциональной связи между членами семьи: при максимальной выраженности связи они взаимозависимы, при минимальной — автономны и дистанцированы друг от друга. Выделяют четыре уровня семейной сплоченности — от экстремально низкого до экстремально высокого. На практике они называются разобщенный, раздельный, связанный и сцепленный. Из ситуации, изображенной на Рисунке 2, видно, что большая часть респондентов относит себя к раздельному и разобщенному типам семьи, характеризующимся низким уровнем сплоченности. При раз-

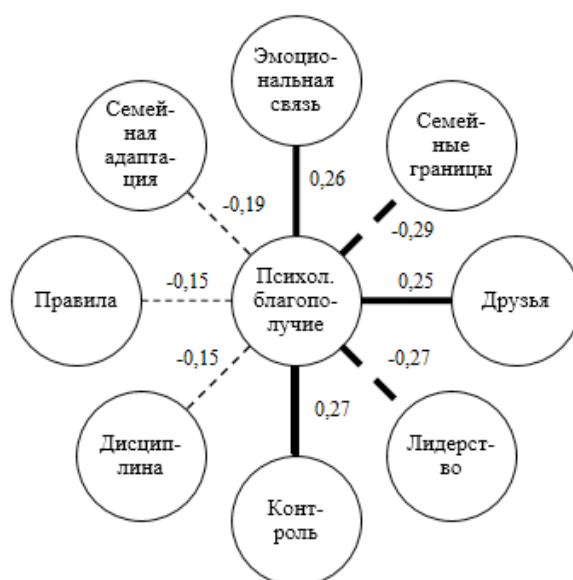
общенном типе члены семьи не поддерживают друг друга, не делятся друг с другом, мало времени проводят вместе, и соответственно в такой семье царит эмоциональная холодность и отсутствуют общие интересы. При раздельном типе члены семьи много времени проводят вне семьи, но могут собираться в семейном кругу и обсуждать общие проблемы, оказывать поддержку друг другу и выработать семейные решения. Кроме этого, в «Шкале семейной адаптации и сплоченности» Д. Х. Олсона очень важен показатель семейной адаптации, то есть характеристики того, насколько гибко или ригидно семейная система способна приспосабливаться к воздействию внешней среды и изменяться под влиянием стрессоров. Исходя из данных, полученных при проведении эксперимента, наибольшее значение этого показателя равно 64% (эта ситуация показана на Рисунке 3) и свидетельствует о хаотичном типе семейной адаптации, при котором решения в семье принимаются импульсивно и необдуманно. В такой семье нет лидера, он часто меняется, роли членов семьи неясны.



Рис. 2. Выявление семейной сплоченности по методике «Шкала семейной адаптации и сплоченности» Д.Х. Олсона по всей выборке в %



Рис. 3. Выявление семейной адаптации по методике «Шкала семейной адаптации и сплоченности» Д. Х. Олсона по всей выборке в %



Условные обозначения:

- - положительная взаимосвязь ($p < 0,01$);
- - отрицательная взаимосвязь ($p < 0,01$);
- - отрицательная взаимосвязь ($p < 0,05$).

Рис. 4. Плеяда корреляционных связей между семейной идентичностью и психологическим благополучием старших подростков

Чтобы указать на связь явлений семейной идентичности и психологического благополучия, обратимся к математическому способу верификации эксперимента, например, к корреляционному анализу по методу Спирмена. В ходе анализа с применением метода Спирмена отмечаются как положительные, так и отрицательные стороны, определяемые взаимодействием психологического благо-

получия подростков и их пониманием семейной идентичности. Среди положительных моментов можно отметить следующие: связь психологического благополучия с отношениями между членами семьи, (чем выше эмоциональная связь, тем выше уровень психологического благополучия, $r = 0,26$ при $p < 0,01$), связь психологического благополучия с отношением семьи к друзьям подростка (чем лучше семья

относится к друзьям подростка, тем выше у подростка уровень психологического благополучия, $r = 0,25$ при $p < 0,01$), связь психологического благополучия с авторитетом родителей внутри семьи (чем выше авторитет, тем выше уровень психологического благополучия подростка, $r = 0,27$ при $p < 0,01$). Также имеются и отрицательные аспекты, влияющие на уровень психологического благополучия подростка и касающиеся взаимодействия дисциплины внутри семьи ($r = -0,15$ при $p < 0,05$), жесткости установления семейных границ ($r = -0,29$ при $p < 0,01$), отсутствия дифференцированного лидерства, т. е. наличия одного постоянного лидера ($r = -0,27$ при $p < 0,01$), нестабильности правил внутри семьи ($r = -0,15$ при $p < 0,05$), уровня семейной адаптации ($r = -0,15$ при $p < 0,01$) и психологического благополучия, чем выше приведенные составляющие, тем ниже уровень

психологического благополучия. Наличие этих факторов и их корреляция с психологическим благополучием показана на Рисунке 4.

Вывод

Итак, семейная идентичность и психологическое благополучие не только взаимосвязаны, но и оказывают сильное влияние друг на друга. Тесная эмоциональная связь между членами одной семьи, положительное отношение членов семьи к друзьям друг друга, уверенность в родителе и его авторитете повышают уровень психологического благополучия подростков. А жесткие семейные границы, чрезмерно высокий уровень дисциплины, изменчивость правил внутри семьи, хаотичный тип семейной адаптации способствуют снижению психологического благополучия подростков.

Аффект: психологический и юридический аспекты

Денисова Анастасия Максимовна, студент;

Захарова Юлия Алексеевна, студент;

Русских Елизавета Алексеевна, студент

Саратовская государственная юридическая академия

В статье авторы анализируют психологическое состояние аффекта, рассматривают особенности этого состояния и его юридическое значение, а также выделяют квалифицирующие признаки статей 107 и 113 Уголовного кодекса РФ

Ключевые слова: состояние аффекта, сильное душевное волнение, смягчающее обстоятельство.

По данным статистики Судебного департамента при Верховном Суде Российской Федерации за первое полугодие 2021 года за убийство, совершенное в состоянии аффекта одного лица (ч.1 ст. 107 Уголовного кодекса РФ) осуждено 20 человек. По ч.2 ст. 107 УК — убийство в состоянии аффекта двух и более лиц — не осужден ни один. По ст. 113 УК — Причинение тяжкого или средней тяжести вреда здоровью в состоянии аффекта — осуждено 2 человека [1]. На первый взгляд, такое количество осужденных кажется незначительным, однако необходимо отметить, что ввиду сложного протекания состояния аффекта и, следовательно, трудности его доказывания при проведении судебно-психологической экспертизы, многие лица, совершившие убийство в состоянии аффекта, привлекаются к уголовной ответственности по ст. 105 УК РФ — Убийство. Исходя из этого, мы считаем, что проблема аффекта в психологии и юриспруденции требует глубокого изучения.

В психологии и советском и российском законодательстве понятие аффекта имеет существенные различия. Советский психолог и лауреат Сталинской премии, Рубинштейн С. Л. определял аффект как стремительно и бурно протекающий эмоциональный процесс взрывного характера, который может дать не подчинённую сознательному волевому контролю разрядку в действии. Анализируя аффективное состояние, С. Л. Рубинштейн выделял такие

признаки, как дезорганизация деятельности в плане собственно действия, её заторможенность, нарушение сознательного контроля [2, С.550]. В своей работе Рубинштейн делает отсылку к действующему на то время Уголовному кодексу РСФСР 1926 года. В нем состояние аффекта определяется как состояние сильного душевного волнения и является смягчающим обстоятельством [3].

Следующий кодекс в РСФСР был принят в 1960 году. В нем дается более широкая трактовка понятию аффекта — сильное душевное волнение, вызванное неправомерными действиями потерпевшего. Совершение преступления под влиянием данного психологического состояния рассматривалось как смягчающее обстоятельство. Кроме того, статья 104 УК РСФСР 1960 года имела следующее содержание: «Умышленное убийство, совершенное в состоянии внезапно возникшего сильного душевного волнения, вызванного насилием или тяжким оскорблением со стороны потерпевшего, а равно вызванного иными противозаконными действиями потерпевшего, если эти действия повлекли или могли повлечь тяжкие последствия для виновного или его близких» [4].

В современной России действует Уголовный кодекс, принятый в 1996 году. Необходимо отметить, что УК РСФСР, предусматривавшие ответственность за преступления, совершенные в состоянии аффекта, отличаются по содержанию от статей УК РФ, которые содержат те же составы.

Статья 61 Уголовного кодекса РФ содержит перечень обстоятельств, смягчающих наказание. Среди прочих, законодатель называет такое обстоятельство, как противоправность или аморальность поведения потерпевшего, явившегося поводом для преступления [5]. Данное обстоятельство, согласно мнению Ситковской О. Д., является одной из причин возникновения аффекта [6].

Статья 107 и 113 Уголовного кодекса РФ отличаются от иных статей наличием в конструкции не только юридических аспектов, но и психологическим. В названных статьях особое психологическое состояние виновного — аффект — является криминообразующим признаком, который позволяет отграничить преступления, совершенные в состоянии сильного душевного волнения (аффекта), от иных составов преступления.

О. Д. Ситковская, анализируя посвященные аффекту статьи выделяет следующие квалифицирующие признаки:

1. Возникло внезапно;
2. Вызвано насилием, издевательством или тяжким оскорблением, иными противоправными или аморальными действиями потерпевшего;
3. Вызвано длительной психотравмирующей ситуацией, возникшей в связи с систематическим противоправным или аморальным поведением потерпевшего.

Проанализировав развитие законодательства в РФ приходим к выводу: Уголовный кодекс использует психологическое понятие аффекта, перечисляя в диспозициях статей

признаки данного психологического состояния, установленные психологами. Хотим отметить, что с развитием уголовного законодательства произошло существенное сближение юристов и психологов в части квалификации деяния, которое совершено в состоянии аффекта: в современной России для определения состояния аффекта привлекаются специалисты-психологи, проводится судебно-психологическая экспертиза, цель которой обоснованный и объективный вывод о состоянии виновного в момент совершения преступления. Такой вывод должен быть обоснован динамикой протекания аффективного состояния, наличием предшествующих унижений, оскорблений и т. д.

При проведении экспертизы необходимо тщательно образом детально проанализировать все поведение субъекта, до, после и в момент совершения преступления, ориентируясь при этом на следующие признаки:

1. Изменение сознания, которое проявляется в совершении действий, обращенных на ближайшие объекты и цели, без учета возможных последствий;
2. Двигательное возбуждение, беспорядочные действия, наличие в них автоматизмов;
3. Постаффективное состояние, которое характеризуется расслабленностью, усталостью, сниженной активностью, апатией, субъективным чувством облегчения;
4. Постаффективные нарушения памяти;
5. Внешние признаки аффекта: изменения голоса, мимики, всего внешнего вида.

Литература:

1. Сводные статистические сведения о состоянии судимости в России за 1 полугодие 2021 года. Отчет о числе осужденных по всем составам преступлений Уголовного кодекса Российской Федерации // Судебный департамент при Верховном Суде Российской Федерации
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — 2-е изд. — Санкт-Петербург: 2002. — 720 с. — Текст: непосредственный.
3. Уголовный кодекс РСФСР 1926 года. Официальный текст с изменениями по состоянию на 1 марта 1957 года // URL: <https://docs.cntd.ru/document/901757374> (дата обращения: 19.04.2022 года)
4. Уголовный кодекс РСФСР 1960 года // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_2950/ (дата обращения: 19.04.2022 года)
5. Уголовный кодекс РФ от 13.06.1996 года № 63-ФЗ (ред. от 25.03.2022) // Собрание законодательства РФ. 1996. № 25. Ст. 2954.
6. Ситковская, О. Д. Уголовный кодекс Российской Федерации. Психологический комментарий / О. Д. Ситковская. — 1-е изд. — Москва: Волтерс Клувер, 2009. — 180 с. — Текст: непосредственный.

Современные исследования временной перспективы подростков в трудах отечественных авторов

Зыбина Елизавета Вячеславовна, студент магистратуры

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье рассматриваются общепсихологические подходы, представлен теоретический обзор современных работ отечественных ученых по проблеме временной перспективы, ее особенности и развитие в подростковом возрасте. Сделан вывод об актуальности дальнейших исследований.

Ключевые слова: временная перспектива, подростковый возраст, прошлое, настоящее, будущее.

Сегодня в связи с бурным развитием мирового сообщества, встает проблема участия человека в этом процессе, повышаются требования к стрессоустойчивости, работоспособности, а также к осознанному отношению человека к собственной жизни. Это приобретает особую значимость в подростковом возрасте, так как прошлый опыт, деятельность и решения сегодня определяют цели и планы подростков на будущее, влияют на возможности самореализации и самоопределения.

На сегодняшний день проблема временной перспективы разрабатывается в рамках множества исследований. При ее рассмотрении затрагивают разнообразные детерминанты, такие как территориальное местоположение субъектов исследования, их социальный класс, интеллектуальные особенности, возраст, мотивы, пол и многое другое.

Существует несколько подходов к исследованию временной перспективы, каждый из которых акцентирует свое внимание на различных ее аспектах. Перечислим некоторые из них.

Ф. Зимбардо, Дж. Бойд, М. Р. Хачатурова, А. К. Болотова и др. рассматривали эмоциональное отношение к временным периодам своей жизни, а именно: к прошлому, настоящему и будущему. К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина, Л. П. Караваева, А. Н. Афанасьева и др. исследовали особенности восприятия субъективного времени жизни и ее организацию. Ж. Нюттен, В. Ленс, Т. Гисме, З. Залески и др. описывали перспективу будущего как мотивационную установку, которая оказывает влияние на достижение цели. Е. И. Головаха и А. А. Кроник рассматривали структуру межсобытийных связей жизни личности.

Теперь рассмотрим современные исследования временной перспективы подростков в отечественной психологии.

Исследование Белецкой А. А. было направлено на изучение особенностей формирования жизненной стратегии учащихся старших классов у представителей русской и киргизской культур. Хотя эта работа и не полностью посвящена проблеме временной перспективы, но некоторые моменты все же стоит отметить. Во-первых, теоретический анализ проблемы жизненного пути установил, что жизненная стратегия как структура жизненных целей разворачивается во временной перспективе психологического будущего личности. Во-вторых, для старшеклассников русской и киргизской культур цели связаны с личным и профессиональным самоопределением, касаются в основном ближайшего будущего и определяются возрастными особен-

ностями юношеского возраста. При этом старшеклассники русской культуры чаще ставят цели на ближайшее будущее, а старшеклассники киргизской культуры — на отдаленное. В-третьих, старшеклассники русской культуры относятся к вероятностным жизненным событиям более оптимистично, в целом рассматривают процесс жизни как интересный, также они более удовлетворены своим прошлым, а киргизские старшеклассники более целеустремленные [1].

Борисова Е. А. в своей работе «Я-концепция как фактор выбора профессии старшеклассниками общеобразовательных школ» также затронула проблему временной перспективы в подростковом возрасте. Она пришла к выводу, что Я-образ старшеклассников во временной перспективе претерпевает изменения. В ближайшей временной перспективе он включает следующие представления о себе: как «учащемся», «члене семьи», «субъекте межличностного общения» и как о «профессионале». По мере удаления жизненной перспективы до 15 лет в Я-образе старшеклассников образ «Я — профессионал» наряду с образом «Я — член семьи» становятся более выраженными. В составе «Я — профессионал» при этом происходит уменьшение конкретных и возрастание доли обобщенных профессиональных представлений [2].

Гут Ю. Н. в своем исследовании изучала взаимосвязи типов функциональной асимметрии мозга с личностными характеристиками подростков, являющиеся предпосылками девиантного поведения. Временную перспективу она рассматривала как одну из предпосылок личностной зрелости/незрелости, которая выступает фактором риска девиантного поведения. В работе сравнивались две группы подростков: ученики общеобразовательной школы и воспитанники колонии. Были обнаружены значимые корреляции между характером функциональной асимметрии мозга и особенностями ориентировки во времени: подростки с левым показателем функциональной асимметрии мозга преимущественно ориентированы в прошлое, необщительны, держатся обособленно от окружающих, имеют склонность пренебрегать общепринятыми нормами, ценностями и образцами поведения, а также реализовывать аддиктивное поведение; подростки с правым показателем — ориентированы в будущее, более динамичны, адекватны и эффективны в ситуациях общения, склонны соблюдать социальные нормы. Гут установила, что у школьников общеобразовательной школы выражена ориентация на будущее, что рассматривалось как показа-

тель личностной зрелости; у лиц с девиантным поведением преимущественно выражена была ориентация на настоящее и прошлое, что рассматривалось как показатель личностной незрелости. Таким образом, в исследовании была подтверждена гипотеза о наличии взаимосвязи латеральных функций мозга как природной основы, индивидуально-психолептических особенностей и специфики восприятия времени как фактора риска девиантного поведения подростков [3].

Жильцова О. Н. посвятила свою работу изучению особенностей временной перспективы и ее связи с чертами личности подростков, оставшихся без попечения родителей. Было установлено, что формирование личности подростка происходит в актуальном настоящем, но детерминировано субъективным опытом прошлого и образом вероятного будущего. Для подростков, оставшихся без попечения родителей, в сравнении с подростками, воспитываемыми в семье, характерно доминирование мотивации неудовлетворенности образом жизни и недооценка значимости событий настоящего; низкая субъективная оценка своих личностных качеств в будущем; в образе будущего меньше представлена готовность учиться; пессимистические и амбивалентные тенденции при прогнозировании будущего; прошлое не связано с настоящим, а настоящее — с будущим. Таким образом, О. Н. Жильцова заключает, что негативные тенденции в представлениях о собственных жизненных перспективах подростков, оставшихся без попечения родителей, можно интерпретировать как проявления своеобразного искаженного развития их личности, имеющей установку на «неуспешность» в жизни, и потому требующей своевременной психологической коррекции [4].

Курилова А. В., изучая психологические особенности карьерных перспектив на разных этапах профессионализации личности, пришла к выводу, что у старшеклассников карьерная перспектива сформирована недостаточно, так как они склонны жить настоящим, не планировать далеко и направлены на себя. В карьерной перспективе у подростков преобладает аффективный компонент как предвосхищение положительных эмоций, которыми будет сопровождаться ее реализация [7].

Кондратьев М. Д. изучал специфику социально-психологических и личностных характеристик интеллектуально успешных подростков. В данной теме ученый подробно рассматривал проблему временной перспективы. Кондратьев сравнивал между собой две выборки: интеллектуально успешных подростков с их сверстниками, которые не имеют высоких интеллектуальных достижений. Для интеллектуально успешных подростков со стороны временной ориентации характерно учитывать свой негативный предыдущий жизненный опыт, они умеют и стремятся работать ради результата в будущем. Временная перспектива будущего характеризуется большей протяженностью, выходящей за пределы школьного обучения. В содержании временной перспективы будущего преобладают объекты, связанные с саморазвитием и профессиональной самореализацией.

Далее группа интеллектуально успешных подростков была разделена на подгруппы в соответствии с их интегральным статусом в контактном сообществе. Для высокостатусных и среднестатусных интеллектуально успешных подростков, в отличие от низкостатусных, характерна субъектная позиция по отношению к собственной настоящей и будущей жизни: они строят планы на будущее, свою успешность связывают с учебной и профессиональной активностью, им свойственно наличие временной компетентности, а также у них более выражена деловая направленность. В свою очередь, для низкостатусных интеллектуально успешных подростков характерна низкая временная компетентность и другие особенности интенциональности, которые могут препятствовать реализации творческого и интеллектуального потенциала. М. Д. Кондратьев приходит к выводу о том, что на базе образовательных учреждений необходимо психологическое сопровождение интеллектуально успешных подростков, организованное с учетом их социально-психологических и личностных особенностей. В своей работе исследователь приводит ряд практических рекомендаций и принципов организации такого сопровождения [5, 6].

Свешникова С. Л. исследовала временную перспективу как фактор социально-психологической адаптации подростков. Она установила, что успешность социально-психологической адаптации зависит от параметров временной перспективы, а временная перспектива, в свою очередь, является одним из базовых факторов социально-психологической адаптации. У подростков успешных в социально-психологической адаптации был выявлен более высокий уровень структурной организации временной перспективы, обусловленный, преимущественно, мерой ее дифференцированности. Кроме этого, успешность социально-психологической адаптации также определяется и особенностью строения временной перспективы: темпоральной и мотивационной подструктурами. Высокая организованность, содержательность и насыщенность мотивационной подструктуры, наличие преемственности между мотивационными объектами прошлого, настоящего и будущего, более высокий уровень иерархии потребностей положительно сказываются на успешности социально-психологической адаптации. В проведенном исследовании С. Л. Свешникова доказала, что зависимость временной перспективы от уровня социально-психологической адаптации не только прямая, но и обратная. Она также установила, что превалирование среднеудаленных целей в структуре временной перспективы положительно влияет на успешность социально-психологической адаптации подростков. Итак, можно сделать вывод, что совершенствование и развитие структурной организации временной перспективы — одно из направлений, способствующих повышению эффективности социально-психологической адаптации [9].

Мальцева Н. А. изучала представления о времени у подростков с расстройствами аутистического спектра. Она установила, что подростки с РАС на уровне временной перспективы имеют выраженные особенности: им трудно

ориентироваться во времени, формировать представления о будущем и образные представления о времени. Закономерности перцепции времени у подростков с РАС достаточно устойчивы, они сохраняются как в старшем подростковом возрасте, так и во взрослом. Временная перспектива у подростков с РАС отличается тем, что у них отсутствуют представления о будущем, акценты исключительно на событиях настоящего и прошлого. Отмечается несогласованность между разными уровнями восприятия времени у подростков и взрослых с РАС, когда успешное освоение даже более высокого уровня представлений о времени не означает освоенности нижележащих уровней. Н. А. Мальцева приходит к выводу, что необходимо вести целенаправленную работу по диагностике и коррекции временных представлений в нейропсихологическую и психологическую диагностику и коррекцию, а также учитывать временные представления при составлении индивидуальных образовательных программ и рекомендаций по обучению ребенка в школе [8].

Теоретический анализ современных работ, посвященных временной перспективе подростков, показал, что диа-

пазон исследований весьма широк: ее специфику изучают у представителей разных культур, воспитанников колонии, интеллектуально успешных старшеклассников, подростков с расстройствами аутистического спектра, а также у подростков, оставшихся без попечения родителей. Временную перспективу подростков связывают с личным и профессиональным самоопределением, изменением Я-образа, характером функциональной асимметрии мозга, чертами личности, карьерной перспективой; рассматривают как одну из предпосылок личностной зрелости/незрелости, которая выступает фактором риска девиантного поведения, а также в качестве фактора социально-психологической адаптации подростков.

Подводя итог, можно сказать, что спектр эмпирических исследований отечественных авторов по проблеме временной перспективы подростков довольно разнообразен, также необходимо отметить, что данный психологический феномен задействован в различных сферах жизни человека. Исходя из этого можно сделать вывод, что изучение временной перспективы актуально как на данный момент, так и для дальнейших исследований.

Литература:

1. Белецкая, А. А. Особенности жизненных стратегий учащихся старших классов: кросс-культурный аспект: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Белецкая Анна Александровна; Психологический институт. — Москва, 2012. — 170 с.
2. Борисова, Е. А. Я-концепция как фактор выбора профессии старшеклассниками общеобразовательных школ: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Борисова Елена Александровна; Санкт-Петербургский государственный университет. — Санкт-Петербург, 2013. — 218 с.
3. Гут, Ю. Н. Личностные и нейропсихологические предпосылки девиантного поведения подростков: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Гут Юлия Николаевна; Российский государственный гуманитарный университет. — Москва, 2014. — 163 с.
4. Жильцова, О. Н. Особенности представлений о жизненных перспективах подростков, оставшихся без попечения родителей: специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Жильцова Ольга Николаевна; Российский государственный гуманитарный университет. — Москва, 2014. — 184 с.
5. Кондратьев, М. Д. Психологическое сопровождение интеллектуально успешных подростков с разным интрагрупповым статусом / М. Д. Кондратьев. — Текст: непосредственный // Социальная психология и общество. — 2019. — Т. 10. № 2. — С. 175–183.
6. Кондратьев, М. Д. Социально-психологические и личностные характеристики интеллектуально успешных подростков: специальность 19.00.05 «Социальная психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Кондратьев Михаил Дмитриевич; Московский педагогический государственный университет. — Москва, 2019. — 158 с.
7. Курилова, А. В. Психологические особенности карьерной перспективы на разных этапах профессионализации личности: специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Курилова Анна Владимировна; Южный федеральный университет. — Ростов-на-Дону, 2017. — 174 с.
8. Мальцева, Н. А. Представления о времени у подростков с расстройствами аутистического спектра: специальность 19.00.10 «Коррекционная психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Мальцева Наталья Александровна; Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. — Москва, 2020. — 107 с.

9. Свешникова, С. Л. Временная перспектива как фактор социально-психологической адаптации подростков: специальность 19.00.05 «Социальная психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Свешникова Светлана Леонидовна; Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. — Ярославль, 2019. — 224 с.

Влияние стресса на профессиональное здоровье военнослужащих: актуальные вопросы теории

Конева Мария Сабиржановна, студент магистратуры

Тольяттинский государственный университет

В статье анализируются понятие стресса и его влияния на человека, рассматриваются понятие и структура профессионального здоровья в общетеоретическом понимании. Отмечаются виды прохождения военной службы, особенности влияния стресса на военнослужащих и последствия такого влияния. В результате проведенного анализа определяется понятие профессионального здоровья, которое можно применять к военнослужащим.

Ключевые слова: профессиональное здоровье, стресс, военнослужащие, военная служба.

Ежедневно люди различных профессий, рода деятельности и занятости сталкиваются с различными ситуациями в окружающей их среде, которые оказывают влияние на организм человека и могут привести к возникновению стрессовых ситуаций.

Стресс как отдельная категория научного исследования появилась еще в XX веке и ее основоположником является Г. Селье, который отмечал, что «стресс — это неспецифический ответ организма человека на различные предъявляемые ему требования. Неспецифические требования, предъявляемые воздействием как таковым, — это и есть сущность стресса» [7, с. 86]. Стресс в повседневной жизни человека оказывает существенное неблагоприятное и отрицательное воздействие на организм человека. Помимо этого, стресс выражается в реализации субъективных реакций, отражающих внутреннее психическое состояние напряжения, а также возбуждения человека, что в совокупности отражается в эмоциях и оборонительных реакциях, в результате чего возникают процессы преодоления стресса у человека. Также стоит согласиться с О. В. Шнайдер в том, что «стресс понимают по-разному, и как моральное напряжение, и как нервное потрясение, и как умственную перегрузку» [8, с. 73].

Существующие условия труда, а также реализуемая профессиональная деятельность человека оказывает влияние в целом на психосоматическое состояние человека. Еще в конце XX века был введен такой термин как «профессиональное здоровье», который является частью раздела организационной психологии [3, с. 52]. Но первоначально стоит отметить, что прежде чем раскрыть теоретические аспекты влияния стресса на профессиональное здоровье военнослужащих, важно установить понятие профессионального здоровья в целом.

В содержании различной научной и учебной литературы отсутствует единообразное понятие «профессионального

здоровья», и можно встретить его различные формулировки. Одним из первых ученых, исследовавших понятие профессионального здоровья, был В. А. Пономаренко, который рассматривал институт профессионального здоровья на примере летчиков. Под профессиональным здоровьем он понимал свойство организма, которое непосредственно направлено на сохранение заданных компенсаторных и защитных механизмов, реализующих обеспечение работоспособности во всех условиях профессиональной деятельности отдельного работника [5, с. 56].

Определение профессионального здоровья предлагает Л. Р. Правдина, которая под профессиональным здоровьем понимает уровень характеристик здоровья отдельного специалиста, который отвечает требованиям профессиональной деятельности и направлен на обеспечение высокой эффективности такой деятельности, также выступает в качестве свойства организма, и направлен на сохранение необходимых компенсаторных и защитных механизмов, которые направлены на обеспечение профессиональной надежности и работоспособности в различных условиях и этапах реализуемой профессиональной деятельности [6, с. 34].

Помимо этого, также стоит определить структуру профессионального здоровья, которая включает в себя «клинический, психический, и физический статус, профессиональные важные качества, функциональные резервы, биологический возраст, функциональные состояния, надежность осуществляемой деятельности, профессиональное долголетие, высокий уровень подготовки и обучения» [9, с. 467]. Все указанные компоненты также относятся и к профессиональному здоровью военнослужащих.

Можно встретить актуальные проблемы не только при исследовании понятий «стресс», «профессиональное здоровье», но и при изучении сущности профессионального здоровья военнослужащих и влияния стресса на него.

Категория военнослужащих весьма обширна, и включает в себя различные виды должностей военнослужащих. Вместе с тем, профессиональная деятельность военнослужащих напрямую связана со стрессом, как у военнослужащих срочной службы, так и у военнослужащих, проходящих службу по контракту. Стоит акцентировать внимание на том, что особенно актуально влияние стресса на профессиональное здоровье военнослужащих, которые участвуют в боевых действиях. В современный период, в том числе происходящих событий XXI века, боевые действия непосредственно сопровождаются повышенным стрессовым воздействием на психику военнослужащих, участвующих в таких боевых действиях.

Сама по себе деятельность военнослужащих, проходящих срочную службу, службу по контракту и участвующих в боевых действиях, определяется спецификой данной профессии, и стоит согласиться с А. Г. Маклаковым в том, что в одинаковых условиях деятельности, военнослужащие отличаются между собой в зависимости от состояния здоровья и функционального состояния, также отличается и эффективность их профессиональной деятельности, что ведет к различию в адаптации военнослужащих к определенным условиям. Исходя из этого, чем выше у военнослужащего адаптационный потенциал, тем выше вероятность сохранения своего профессионального здоровья, даже в случае увеличения эмоциональных нагрузок [4, с. 9].

Как указывает И. В. Еремицкий, психическое состояние военнослужащих в процессе осуществления профессиональной деятельности включает в себя повышенную тревожность, гипотимию, а также акцентированные личные черты. Сам по себе характер профессиональной деятельности военнослужащих негативно влияет на их психическое здоровье, оказывает влияние на характер профессиональной деятельности в целом и неблагоприятные условия несения службы, что встречается и у военнослужащих, проходящих службу по призыву, по контракту и в процессе осуществления боевых действий [2, с. 5].

Специфика воинской службы отражается и в процессах выработки реакций на стресс, что обусловлено воспитанием военнослужащих в процессе их профессиональной деятельности, что позволяет проявлять высокую выдержку, стрессоустойчивость, дисциплинированность, героизм.

Но не стоит полностью исключать влияние стресса на профессиональное здоровье военнослужащих, так как специфика деятельности военнослужащих может приводить к ситуациям, которые в том числе связаны с возможностью сохранения их жизни и здоровья в целом, что непосредственно приводит к возникновению стрессовых ситуаций и изменению их профессионального здоровья.

Категория военнослужащих требует особого внимания в контексте поддержки их профессионального здоровья, поддержания профессионализма, профессиональной

пригодности, уменьшения уровня заболеваний и патологий в целом, увеличения долголетия, так как обороноспособность государства, его функционирование находится в прямой зависимости от деятельности военнослужащих. Важность поддержания профессионального здоровья военнослужащих состоит в том, что ежегодно происходит модернизация воинских формирований, новые кадры проходят длительный период обучения, и важно поддерживать уровень в том числе и профессионального здоровья действующих военнослужащих. Помимо этого, стоит отметить мнение А. П. Булки о том, что в случае нарушения профессионального здоровья военнослужащих, цена такого нарушения очень велика, так как могут возникнуть срывы целей военной службы, людские и материально-технические потери [1, с. 30]. Развивая данную мысль, можно сказать, что государство ежегодно реализует политику по поддержанию мира и безопасности, защите отдельных народов, государств-союзников и республик. С помощью деятельности военнослужащих, для осуществления таких целей поддержание профессионального здоровья военнослужащих становится актуальной и важной задачей в современных реалиях.

Исследовав различные понятия профессионального здоровья, его структуру, а также особенности профессионального здоровья военнослужащих, сформулируем авторское определение профессионального здоровья, которое также относится и к военнослужащим. Так, под профессиональным здоровьем следует понимать определенное свойство и способности организма человека, которые направлены на сохранение необходимых компенсаторных и защитных механизмов, направленных на обеспечение профессиональной надежности и работоспособности человека, поддержание его профессионального долголетия, что в целом отражается на обеспечении эффективности профессиональной деятельности человека.

Важно реализовывать поддержку профессионального здоровья военнослужащих не только на практике, но и разрабатывать теоретические направления исследования с целью более подробного изучения профессионального здоровья военнослужащих и его эффективного поддержания в жизни, ведь от того, насколько изучено профессиональное здоровье военнослужащих, зависит и успех его поддержания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что профессиональное здоровье военнослужащих зависит от различных стрессовых факторов в процессе несения службы. Вместе с тем поддержание профессионального здоровья военнослужащих является вопросом не только самих военнослужащих, но и общегосударственного значения, так как данная категория служащих особенно подвержена стрессам в процессе несения службы, и необходимо исследовать проблему профессионального здоровья военнослужащих с целью его углубленного изучения в теории и применения практических действий в жизни.

Литература:

1. Булка А. П. Система психофизиологических мероприятий в частях и учреждениях министерства обороны Российской Федерации: автореферат дис... доктора медицинских наук: 19.00.02. Санкт-Петербург, 2013. — 46 с.
2. Еремицкий И. В. Профилактика психических расстройств у военнослужащих в особых условиях профессиональной деятельности: автореферат дис... кандидата медицинских наук: 14.01.06, 14.02.03. СПб., 2014. — 20 с.
3. Зеленова М. Е. Выгорание и стресс в контексте профессионального здоровья военнослужащих // Социальная психология и общество. — 2014. — Т. 5. — №. 2. — С. 50–70.
4. Маклаков А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: специальность 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика»: диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 1996. — 392 с.
5. Пономаренко В. А. Профессиональное здоровье личного состава как категория боеготовности и боеспособности войск // Военно-медицинский журнал. — 1991. — № 3. — С. 54–57.
6. Правдина Л. Р. Психология профессионального здоровья / Л. Р. Правдина. — Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2016. — 208 с.
7. Селье Г. Очерки об адапционном синдроме. — М.: Медгиз, 1960. — 254 с.
8. Шнайдер О. В. Понятие «стресс» и основные его виды в психологии // Психология личности в современных условиях: Сборник научных трудов. — Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2021. — С. 72–76.
9. Янович К. В. О проблеме профессионального здоровья военнослужащих // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 5. — С. 466–467.

Система работы педагога-психолога ДОУ с детьми раннего возраста

Коптелова Наталья Ивановна, педагог-психолог

МБДОУ «Детский сад «Солнышко» города Судогда» (Владимирская обл.)

В статье автор делится опытом работы с детьми раннего возраста.

Ключевые слова: *ранний возраст, работа с детьми, работа с родителями, работа с педагогами.*

Цель работы — создать условия, содействующие успешной адаптации к ДОУ и полноценному развитию детей раннего возраста с использованием эффективных методов и форм работы.

Задачи:

Помочь детям раннего возраста преодолеть стрессовые состояния в период их адаптации к ДОУ.

Оказывать квалифицированную консультативную и практическую помощь педагогам и родителям по вопросам воспитания и развития детей раннего возраста.

Вести развивающую работу с детьми раннего возраста.

Работа с детьми

Для того чтобы начать систематическую работу с детьми раннего возраста в начале учебного года мной составляется план работы на год по работе с детьми раннего возраста, который состоит из трёх этапов:

1. Доадаптационный;
2. Адаптационный (этап привыкания к условиям ДОУ);
3. Постадаптационный.

Работа ведётся в трёх направлениях: с детьми, родителями, педагогами. Все направления в годовом плане прописываются.

Работа с детьми раннего возраста начинается с психолого-педагогической диагностики:

1. Наблюдение; Пантюхина Г. В., Печора К. Л. «Диагностика нервно-психического развития детей».
2. Метод экспертных оценок; Е. А. Стребелева «Психолого-педагогическое изучение детей 2–3 лет»;
3. «Контроль за поведением детей раннего возраста» (по рекомендациям Э. Л. Фруфт).

Доадаптационный этап характеризуется совместной деятельностью с вновь поступающими детьми в ДОУ. Организуются совместные прогулки в летний период.

На *этапе привыкания детей к условиям детского сада* основной вид деятельности — это наблюдение. Совместно с воспитателем заполняются адаптационные листы, карты наблюдения. Оказывается необходимая психолого-педагогическая помощь в преодолении трудностей.

Следующий *этап постадаптационный*. На данном этапе начинаются групповые и индивидуальные развивающие занятия, которые проводятся 1 раз в неделю.

Формы и методы, используемые в занятиях:

1) *Метод песочной терапии*. Использую для развития эмоций у детей, фантазии, мелкой моторики, тактильных ощущений, связной речи. Наиболее эффективен в коррек-

ции страхов, тревожности, замкнутости, агрессии, гипер-активности.

2) *Рисование крупами.* Использую для успокаивания детей, развития зрительного и слухового восприятия, зрительно-моторной координации, мелкой моторики и во-ображения, формирования плавности, ритмичности и точности движений.

3) *Дидактические и сюжетные игры с водой, льдом.* Использую для снятия эмоционального напряжения, разви-тия мелкой моторики, координации движений и зрения.

4) *Лепка из пластилина.* Лепка — очень важное занятие для ребенка, которое развивает творчество, мелкую мото-рику рук, пространственное мышление, понятие о цвете, форме предметов. Кроме того, лепка (причем необяза-тельно из пластилина) благотворно влияет на нервную си-стему в целом.

5) *Техника рисования пальчиковыми красками.* Пальчи-ковое рисование позволяет ребенку почувствовать краски, их характер, настроение, развивает творческие способно-сти, не утомляет детей, а наоборот вызывает стремление заниматься интересным делом, ребенок тут же получает положительный эмоциональный заряд.

6) *Пальчиковые игры.* Использую для развития речи и мелкой моторики.

7) *«Сказкотерапия»* — это процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни. Сказка раздвигает для ребенка рамки обычной жизни, она помогает ребенку не только адаптироваться, но и способствует его развитию.

8) *Релаксационные упражнения.* В результате релаксации у детей нормализуется эмоциональное состояние, они успо-каиваются, приходят в равновесие, у них налаживается сон.

Работа с родителями

Доадаптационный период: выступления на родитель-ском собрании, обеспечение наглядной информации на сайте ДООУ, индивидуальные беседы с родителями (по за-просу).

Адаптационный период: наглядная информация в роди-тельском уголке, индивидуальные консультации по вопро-сам хода периода адаптации, индивидуальные консульта-ции для родителей детей, нуждающихся в психологической помощи и поддержке.

Постадаптационный период: регулярные совместные мероприятия.

Работа с педагогами

Доадаптационный период: организация консультаций по вопросам развития детей раннего возраста, оказание помощи в организации благоприятной предметно — раз-вивающей среды группы.

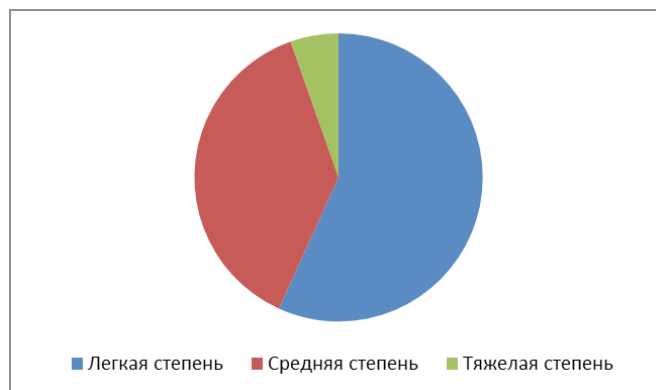
Адаптационный период: беседы с воспитателями об осо-бенностях развития данного возраста, совместное плани-рование организации детской деятельности в течение дня, консультирование педагогов по сопровождению детей с тя-желой степенью адаптации, совместное составление адап-тационных листов и карт развития.

Постадаптационный период: диагностика эффектив-ности процесса адаптации, совместные занятия и меро-приятия.

Доказательством того, что данная система работы эф-фективна, являются следующие результаты:

Анализ результатов степени адаптации детей к ДООУ по методике «Изучение степени адаптации ребенка к ДООУ» А. Остроуховой

2018–2019 учебный год (37 чел.)



2019–2020 учебный год (26 чел.)



2021–2022 учебный год (31 чел.)



Вывод: данная система работы с детьми раннего воз-раста эффективна, так как имеет положительную дина-мику развития.

Данный опыт может быть использован педагогами — психологами ДООУ, воспитателями, работающими с детьми раннего возраста.

Литература:

1. Баженова О. В. Диагностика психического развития. — М., 1986;
2. Пантюхина Г. В., Печора К. Л., Фрухт Э. Л. Методы диагностики нервно-психического развития детей раннего возраста. — М., 1996;
3. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста/ под ред. Стребелевой Е. А. — М., 2007;
4. Стребелева Е. А., Мишина Г. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста. — М., 2008;
5. https://psyjournals.ru/psyedu/2005/n1/Smirnova_full.shtml;
6. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2021/05/20/rabochaya-programma-pedagoga-psihologa-dlya-detey-rannego-vozrasta>.

Гендерные различия в адаптации первоклассников к школе

Красильникова Виктория Вячеславовна, студент магистратуры

Севастопольский экономико-гуманитарный институт, филиал Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского

Результаты исследования свидетельствуют о значительных различиях, выявленных в уровне школьной мотивации и незначительных в самооценке учащихся, следовательно, гипотеза доказана частично и говорит о существовании гендерных различий в адаптации первоклассников и эти заключения необходимо учитывать при построении учебно-воспитательного процесса всем членам образовательного процесса в школе, ведь гендерный подход в обучении имеет практическую значимость, но для того, чтобы ее реализовать необходимо учитывать личностные способности ребенка, так как правильная организация процесса обучения способствует гармоничному развитию и самореализации личности.

Ключевые слова: адаптация, первоклассник, гендерные различия.

Gender differences in the adaptation of first-graders to school

Krasilnikova Viktoriya Vyacheslavovna, student master's degree

Sevastopol Institute of Economics and Humanities, branch of the Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky

The results of the study indicate significant differences in the level of school motivation and insignificant in self-esteem of students, therefore, the hypothesis is partially proven and indicates the existence of gender differences in the adaptation of first-graders, and these conclusions must be taken into account when building the educational process for all members of the educational process at school, after all, the gender approach in education has practical significance, but in order to implement it, it is necessary to take into account the personal abilities of the child, since the correct organization of the learning process contributes to the harmonious development and self-realization of the individual.

Keywords: adaptation, first grader, gender differences.

Частью масштабной задачи охраны здоровья учеников являются противоречия между актуальностью школьной адаптации и её недостаточным исследованием, особенно с учетом гендерных различий учащихся. Исходя из этого целью исследования является теоретическая обоснованность и изучение адаптации первоклассников к школе с учетом гендерных различий на основании экспериментов.

Целью исследования определяется актуальность выявления гендерных различий в адаптации первоклассников к школе, установка их взаимосвязи с преподавателем и одноклассниками. В результате выявлены различия в уровнях мотивации и самооценки, которые говорят о су-

ществовании гендерных различий в уровнях адаптации первоклассников.

Методами исследования являются: теоретический (анализ психолого-педагогической литературы); эмпирический (констатирующий эксперимент, беседы с первоклассниками и классным руководителем). Методики: Оценка уровня школьной мотивации Лускановой Н. Г., Исследование уровня самооценки «Лесенка» Щур В. Г.

Базой исследования является СОШ № 61 имени героя Советского Союза А. И. Маринеско, 1 «Г» класс, 21 ребёнок, из них 11 девочек и 10 мальчиков. По проведённым исследованиям выявлены достоверные различия между уров-

ниями школьной мотивации и самооценки девочек и мальчиков; у и 9,5% мальчиков — низкий уровень школьной мотивации, у 4,7% мальчиков — очень низкий уровень школьной мотивации; заниженная самооценка лишь у одной девочки в классе, но это особенность ребёнка и данного класса. Выявленные у мальчиков очень низкий уровень школьной мотивации и более низкая самооценка, чем у девочек, неизбежно ведут к трудностям в адаптации. Выявленные различия в уровнях школьной мотивации, тревожности и самооценки свидетельствуют о том, что существуют гендерные различия в уровнях адаптации первоклассников.

Для многих детей начало школьного обучения является стрессогенным, по причине встречи первоклассника с новыми правилами, требованиями, распорядком жизни, а также окружением. В наше время подрастающему поколению предъявляются большие требования: быть более самостоятельным, инициативным, способным к самообразованию и быть высоко адаптивным.

Понятие «адаптация к школе» рассматривается Г. Р. Дичевым, Б. Т. Гурусбековым как сложная система приспособительных мероприятий, направленных на овладение новыми общественными формами деятельности, и связанная, прежде всего с изменением статуса ребенка [5].

По мнению М. Р. Битяновой, адаптация ребенка к школе — значит приспособление его к функционированию: выполнению учебных и социальных требований, принятию на себя ролевых обязательств школьника. Естественно, что такое приспособление происходит не только на внешнем, поведенческом уровне, но и на внутреннем, личностном: формируются определенные установки, личностные свойства, делающие ребенка хорошим учеником — послушным и старательным. Следовательно, адаптированный ребенок — это ребенок, приспособленный к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в данной ему новой педагогической среде [2].

Под адаптацией детей к школе В. Р. Цылев понимает процесс привыкания ребенка к школьным требованиям и порядкам, к новому для него окружению, к новым условиям жизни. По его словам, ребенок к школе должен адаптироваться не только к организационной стороне жизни, не только к своей социальной роли, но, прежде всего, к особенностям усвоения знаний в условиях урока. Образовательная среда, которую организуют педагоги и в которой «обитает» ребенок, состоит, с одной стороны, из знаний, умений, правил, деятельностей, которые как бы присваивает ребенок, с другой стороны, из его отношения к этим правилам, деятельностям, с третьей — из отношения ребенка к самому себе, к окружающим его

сверстникам и взрослым, из понимания им своего места в этой обетованной среде, его эмоциональные самоощущения в ней [9].

Р. В. Овчарова отмечает: «Психологическая поддержка помогает ребенку поверить в себя и в свои возможности, избежать ошибок, сосредотачиваясь на позитивных сторонах и преимуществах с целью укрепления его самооценки» [6].

Система образования признаёт приоритетность развития каждого ребёнка, формирование его активной позиции, а также приобщение к основам культуры познания [1]. Гармоничное вхождение в новую для ребёнка школьную ситуацию определяется рядом факторов и организационно-педагогических условий, среди которых есть и те, что препятствуют адаптации, и те, что этому способствуют [5].

Дезадаптация—это частичная или полная утрата человеком способности приспосабливаться к условиям социальной среды [3].

В ситуациях же, когда совокупность признаков, свидетельствует о несоответствии социально-психологических и психофизических статусов детей системе требований ситуаций обучения в школе, речь идёт о таком понятии как школьная дезадаптация, проявляется она в нарушениях успеваемости, поведения и межличностных взаимодействий [8]. Главное значение в адаптации ребёнка к школе имеет социально-психологическая и познавательная направленности. Большое влияние на успешность адаптации первоклассника оказывает пол ребёнка: в школе девочки обгоняют мальчиков. Гендерные различия проявляются между детьми еще во время игр. А в процессе адаптации к новой социальной ситуации школы гендерные различия проявляются особенно явно.

Выше сказанное определяет цель исследования: гендерные различия адаптации первоклассников к школе.

Методика и организация исследования:

Этапами исследования адаптации первоклассников являются: подготовительный, экспериментальный, обобщающий.

Были выбраны две методики:

1. Оценка уровня школьной мотивации Лускановой Н. Г.;

2. Исследование уровня самооценки «Лесенка» Щур В. Г.;

Исследование проводилось на базе ГБУ СШО № 61 имени героя Советского Союза А. И. Маринеско в 1 «Г» классе (10 мальчиков и 11 девочек), по возрасту от 6–7 лет. Со слов учителя взаимоотношения между учащимися основываются на взаимопомощи и дружбе, положительные.

Результаты диагностики по методике Н. Г. Лускановой «Оценка уровня школьной мотивации» представлены на рисунке 1.

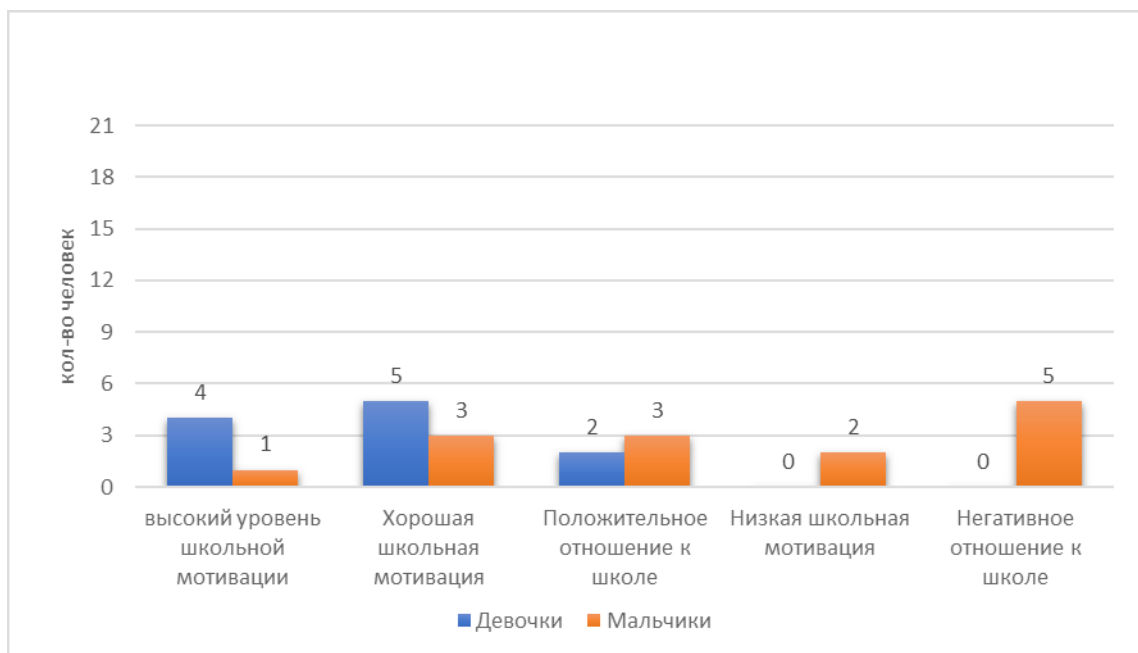


Рис. 1. Результаты диагностики уровня мотивации у первоклассников по методике «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Лускановой

В результате было выявлено, что 85% учащихся:

- 52% девочек и 33% мальчиков имеют высокий, хороший и средний уровень школьной мотивации, положительно относятся к классному руководителю, школе и одноклассникам;
- 9,5% учеников, из них 0% девочек и 9,5% мальчиков имеют низкий уровень школьной мотивации, испытывают трудности в учёбе;

- 4,7% учеников, из них 0% девочек и 4,7% мальчиков имеют очень низкий уровень школьной мотивации, что говорит о дезадаптации.

Результаты диагностики адаптации первоклассников в условиях образовательной организации по методике исследования самооценки Щур В. Г. «Лесенка» показаны на рисунке 2.

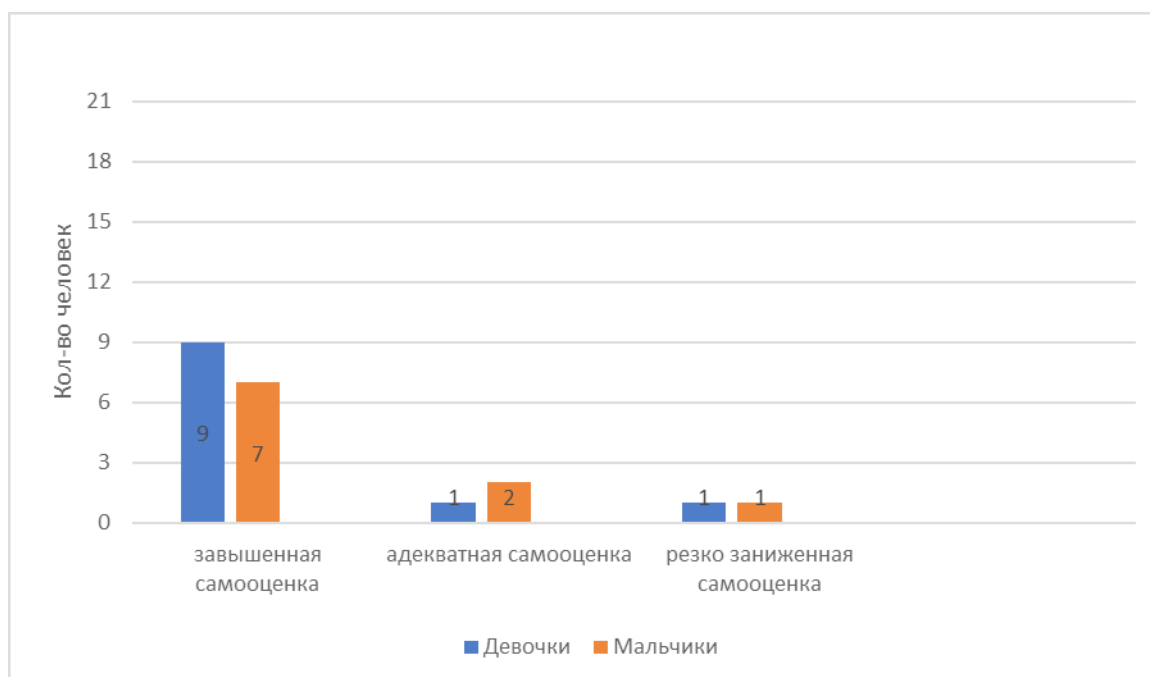


Рис. 2. Результаты диагностики адаптации первоклассников в условиях школы по методике исследования самооценки «Лесенка» Щур В. Г.

По данной методике делаем вывод, что 76% учеников, из них 42,8% девочек и 33% мальчиков обладают завышенной самооценкой, что свидетельствует о нормальном развитии самосознания. Она чаще всего характерна для первоклассников и является для них возрастной нормой. Учащихся с адекватной самооценкой, а это 19%, из них 4,7% девочек и 14% мальчиков, что говорит о том, что в возрасте 6–7 лет самооценка детей все-таки становится реалистична и приближается к адекватной. Учеников с резко заниженной самооценкой, которые испытывают высокую тревожность и не уверены в себе- маленький процент — 4,7%, и в данном классе это только девочки.

Для доказательства статистической гипотезы о значительных различиях между мальчиками и девочками мы использовали U критерий Манна -Уитни.

Результат: $U_{Эмп} = 27,5$

Полученное эмпирическое значение $U_{Эмп}$ (27,5) — это значимое значение, при уровне достоверности 0,05.

Следовательно, в данном классе есть гендерные различия по мотивации к учёбе, а именно: девочки значительно превосходят мальчиков, что говорит о плохой адаптации мальчиков к школе.

Аналогично доказываем с помощью U критерия Манна -Уитни по методике исследования самооценки Щур В. Г. «Лесенка» гипотезу, что девочки превосходят мальчиков по уровню самооценки.

Результат: $U_{Эмп} = 24$, полученное эмпирическое значение $U_{Эмп}$ (24) находится в зоне незначимости. Что говорит о незначительной разнице в уровне самооценки между девочками и мальчиками.

Таким образом, гипотеза доказана частично.

В результате проведения статистической обработки выяснили, что девочки превосходят мальчиков и по уровню

школьной мотивации, а разница в уровне самооценки незначительна, что говорит о существовании гендерных различий в уровне адаптации первоклассников к школе касаясь школьной мотивации, что является значимым показателем.

Девочки более осознанно относятся к новой учебной деятельности, это выражается в более высоком уровне школьной мотивации. Мальчики в свою очередь плохо разделяют учебную деятельность и игровую.

Качество адаптации к школе зависит также от уровня самооценки учащихся. Девочки превосходят и здесь. Гендерные различия здесь заключаются в том, что у девочек складывается к 6–7 годам более точное представление о себе, следовательно, адекватная самооценка. Мальчики же напротив, склонны прислушиваться к мнению одного влиятельного взрослого, то есть мнение о себе у них формируется исходя из мнения этого главного взрослого, например — родителя [3].

В данной статье представлены основные характеристики экспериментального исследования гендерного различия адаптации первоклассников к школе. Взаимоотношения классного руководителя и одноклассников можно считать психологически безопасными и способствующими хорошей адаптации к школе. Однако при большинстве положительных значений показателей (от 76% до 85%) выявлены и отрицательные значения и все они характеризуют в основном мальчиков, 4,7% мальчиков имеют очень низкий уровень школьной мотивации, что говорит о дезадаптации.

Различия, которые были выявлены в уровнях мотивации и самооценки, говорят о существовании гендерных различий в уровнях адаптации первоклассников и эти заключения необходимо учитывать всем членам образовательного процесса в школе.

Литература:

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте/ Л. И. Божович. — Санкт-Петербург: Питер, 2017. — 398с.;
2. Битянова М. Р. Адаптация к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. — М.: Педагогический поиск, 1997. — С.12.
3. Казакова Е. В. Особенности психологического здоровья первоклассников с наличием медико-биологических факторов риска в раннем развитии / Е. В. Казакова, Л. В. Соколова // Клиническая и специальная психология. — Вол. 7, № 4 (28). — с.76–99
4. Костяк Т. В. Психологическая адаптация первоклассников / Т. В. Костяк. — Москва. Юрайт, 2017. — 169 с.
5. Мухина В. С. Возрастная психология. — М.: Академия, 2002. — С.358.
6. Овчарова Р. В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом. — Курган: изд-во Курганского гос. ун-та, 2008–187 с.
7. Семенова Т. С. Проблемы адаптации первоклассников к условиям многопрофильной гимназии//Питерская школа: СПб, 2008 № 9.
8. Смирнова Е. О. Детская психология. — М, 2003. — 268с.
9. Цылев В. Р. Как правильно подобрать для ребенка класс при зачислении в школу // Вопросы психологии. — 2003. — № 4. — С.26–35.

Мнемотехнические формы и приёмы работы с детьми с ментальными нарушениями

Маркевич Анастасия Андреевна, воспитатель;

Кокожару Оксана Алексеевна, воспитатель

ГБУ г. Москвы Центр социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Роза ветров»

Учите ребенка каким-нибудь неизвестным ему словам — он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету.

К. Д. Ушинский

Искусство мнемотехники известно с давних времен и предположительно берет свое начало в 477 году до нашей эры. Исследователи мнемотехнических подходов считают, что понятие «мнемоника» ввёл Пифагор Самосский. Термин «мнемоника» произошёл от однокоренного слова — Мнемозина, греческой богини памяти.

В древней Греции ораторы успешно применяли методологические приемы мнемотехники, что позволяло им быстро запоминать информацию и на публичных выступлениях воспроизводить материалы огромных объёмов.

Мнемотехнику изучали, разрабатывали и преподавали Цицерон, Джордано Бруно, Аристотель. Они наглядно доказали, что мнемотехника улучшает запоминание информации.

Феноменальной памятью, в основе которой лежали мнемотехнические подходы, обладали Александр Македонский, Юлий Цезарь и Наполеон Бонапарт.

В древней Руси тоже использовались приёмы мнемотехники, например — славянская азбука.

В советское время в нашей стране мнемотехнику изучали психологи: А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. И. Зинченко. Основатель отечественной школы нейропсихологии А. Р. Лурия в своей книге «Маленькая книга о большой памяти» подробно рассказывает о человеке с уникальными способностями к запоминанию информации. За 30 лет исследования его возможностей стали известны приёмы, которые использовал мнемонист для более точного восприятия, запоминания и воспроизведения информации.

На данный момент мнемотехника исследована многими учёными, которые занимаются изучением памяти и активно применяется во многих областях.

Владимир Козаренко — автор системы запоминания «Джордано», отмечает, что в настоящее время существует шесть направлений мнемотехники:

— Классическая мнемотехника. Она появилась как часть ораторского искусства и процесс запоминания осуществлялся с помощью образных кодов.

— Народная мнемотехника, включает в себя приёмы, которые основательно вошли в нашу жизнь, порой мы их даже не замечаем, хотя они находятся повсюду. Суть этого мнемотехнического направления заключается в том, что вместо текстовой информации нам дан соответствующий

образ, который быстрее и проще воспринимается человеком. Например, дорожные знаки.

— Цирковая (эстрадная) мнемотехника основывается на кодировании информации в жесты, образы, слова, т.п. с целью ввести в заблуждение зрителей.

— Спортивная мнемотехника. Среди мнемонистов регулярно проходят соревнования по мнемотехнике по двум основным показателям: скорость и объём запоминания информации.

— Современная мнемотехника предполагает наличие теоретической базы, которая дополняется новыми приёмами на основе всего изученного ранее по этой теме.

— Педагогическая мнемотехника. Это техника доступна большому количеству людей, т.к. снижены требования к ученикам, и она основана на многократном повторении материала. Организация учебного процесса проходит в виде игры.

На протяжении своей жизни каждый человек так или иначе встречается со всеми этими направлениями мнемотехник. А если это человек с ментальными нарушениями, то ориентироваться во всём многообразии информации без специального обучения не представляется возможным. Поэтому очень важно научить наших воспитанников правильно пользоваться полученной информацией, уметь выделять в предметах или отношениях существенные признаки и переносить их в определённые образы. Благодаря этим умениям, в будущем они значительно повысят свои компетенции во многих сферах своей жизни.

Рубенштейн С. Л. в своих исследованиях подчеркивал, что эффективнее использовать задания с опорой на наглядный материал, так как зрительный анализатор у детей с ТМНР развит сильнее, чем другие.

Изучив теоретические вопросы о принципах функционирования мнемических процессов, протекающих в головном мозге, мы с целью улучшения качества жизни наших воспитанников решили внедрить в коррекционно-развивающую работу следующие приёмы мнемотехник: мнемотаблица, моделирование, картинография, коллаж, план-схема.

— Мнемотаблица.

При использовании на занятиях с воспитанниками мнемотаблиц мы заметили, что наличие визуальной опоры помогает чётко придерживаться последовательности происходящих событий и возможность устанавливать при-

чинно-следственные связи. Опора на наглядность способствует активизации у ребёнка зрительного и слухового внимания, способствует лучшему осмыслению текста, помогает точнее воспроизводить последовательность событий, делает высказывания ребенка более выразительными, эмоциональными, информативными и даже формирует навык контроля и самоконтроля за построением высказываний.

Исходя из того, что система работы по мнемотехнике строится от простого к сложному, на первом этапе коррекционно-развивающей работе мы познакомили наших воспитанников с простейшими мнемоквадратами. Нашим «особым» детям сложно даётся овладеть образным мышлением, поэтому на соотнесение слова с его символическим обозначением отводилось длительное время. Дети постепенно стали понимать, что значит «зашифровать слово». Им предлагались крупные цветные картинки, с чётким изображением главного признака или объекта, о котором шла речь. Основной упор делался на описание предмета. Таким образом у детей сформировалось представление об объекте, они быстрее запомнили и стали использовать отдельные образы: солнышко — жёлтое, река — синяя, помидор — красный.

Нашим воспитанникам очень важно получить сенсорный опыт, поэтому на каждом этапе работы мы включили логоритмические игры и упражнения на координацию речи с движением, благодаря чему дети эмпирически на уровне тела прочувствовали и запомнили этот образ.

После овладения детьми понятия «мнемоквадрат» мы познакомили воспитанников с мнемодорожками. Мнемодорожка состоит из 4 и более мнемоквадратов, и представляет собой словосочетание или простое предложение. На этом этапе мы подключили мультимедийный формат, а именно создали коллекцию оригинальных коротких видеорядов с использованием картинок из мнемодорожек и озвучили их. Также сделали подборку различных дидактических игр и игровых упражнений с использованием этих картинок. Например, «Найди такую же картинку», «Лото», «Разложи по порядку», «Мемори» и т. п.

Работу по кодированию в образы и запоминанию мы начинали с введения в работу альтернативных способов коммуникации (вначале это были фотографии, в дальнейшем мы заменили их на схематические пиктограммы). Также во всех видах деятельности мы активно используем визуальное расписание. В нашей группе мы организовали целый пиктомир, где на дверях каждого помещения висит соответствующая пиктограмма, обозначающая назначение каждого помещения, а также в каждом помещении нашей группы представлены обучающие инструкционные карты и алгоритмы действий при обучении детей навыкам самообслуживания.

В инструкционных картах каждое действие разбито на миниоперации. И таким образом, воспитанники обучаются конкретным действиям и чётко соблюдают их последовательность.

Например, в умывальной комнате представлена последовательность чистки зубов и мытья рук; в туалетной комнате последовательность действий при посещении туалета, в раздевалке — последовательность процессов одевания и раздевания, в ванной комнате — последовательность действий при принятии гигиенического душа; в спальне — последовательность застилания и расстилания кровати, а также одевания и раздевания.

Усвоив понятие «мнемоквадратов» и «мнеморядов», мы предложили нашим детям к использованию мнемотаблицу. Мнемотаблица — это усложнённая конструкция из множества мнемоквадратов, в которую заложен большой объём информации.

Благодаря обучающим мнемотаблицам нам удалось охватить различные направления работы:

— Информационное направление. С помощью этого направления мы наглядно демонстрируем детям новую и неизвестную им информацию.

— Запоминание материала по лексическим темам. На занятиях и в досуговой деятельности мы акцентируем внимание наших воспитанников на наиболее важных и значимых моментах в рамках определённой тематики.

— Заучивание стихотворений. В нашей группе заучивание стихотворений это интересный и всегда самый любимый вид мнемотехнического направления. Мы разучиваем стихи и короткие песенки в рамках проекта «Времена года», а также к праздникам и развлечениям.

Особой популярностью у наших детей пользуется авторская методика Бардышевой Т., Щербаковой Т. «Расскажи стихи руками». Разучивание стихотворений с использованием крупной и мелкой моторики способствуют лучшему запоминанию, а также способствует развитию пространственного мышления, внимания и эмоциональную выразительность.

— Театральная деятельность. Использование настольного театра расширило наши возможности в рамках самовыражения и самореализации детей с нарушением развития, а также преодоление имеющихся отклонений в эмоционально-волевой сфере.

— Обучение грамоте и формирование элементарных математических представлений. Мы используем тематические мнемоквадраты и мнемодорожки, которые в игровой форме знакомят детей с образами букв и цифр. При запоминании букв, мы используем символы звуков по М. Ф. Фомичёвой.

— Музыкаграмма.

Сейчас уже точно установлено, что музыка физически меняет мозг. Растет количество и качество серого вещества, более того, музыка активизирует гены, от которых зависит допаминэргическая нейротрансмиссия, моторная активность, обучение и память... (Статья Татьяны Черниговской «Творчество как предназначение мозга»)

Термин, впервые появившийся в 1965 году, произошел от греческого: musikè (музыка) и gramma (письмо, живо-

пись). Изобретателем такого активного слушания стал бельгийский педагог и музыкант Йос Вуйтак.

Это графическое изображение музыкального произведения, с использованием цвета, штриховок и пиктограмм. В основе музыкальной схемы — схема, которая графически отображает звуки, а ребёнок водит по ним пальцем или рукой в такт.

— Body Percussion или телесная перкуссия (дословный перевод с английского — ударная сила тела). Карл Орф был одним из первых, кто воплотил в своём новаторском подходе к музыкальному обучению детей синтез движения, пения, игры и импровизации и заложил основу этого направления. Последовательность элементарных звуко-двигательных средств (хлопки, шлепки, притопы и щелчки пальцами) зашифрованы в схему. Музыка тела доступна для всех с раннего возраста. Примеры Body Percussion мы видим в детских играх, песнях, танцах («Ладушки», «Танец маленьких утят», считалки и др.).

Этот вид деятельности мы используем сравнительно недавно, но он уже очень полюбился нашим детям. В рамках этого направления мы монтируем видеоролики, где детям наглядно представлено сразу несколько видов зрительного подкрепления.

— Моделирование (условно-схематичные, временно-пространственные, схематичные, силуэтные изображения, символические).

Кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор Леонид Абрамович Венгер выделил следующие типы моделирования:

— Действия замещения. Замещение осуществляется по внешним признакам заместителя (ёлка — зелёная) или по размеру (три медведя — большой, средний, маленький круг).

— Использование моделей в готовом виде, предлагаемые взрослым.

— Построение модели. На первых этапах с опорой на готовые модели, в последствии по собственному замыслу.

Овладев первыми двумя типами моделирования — действия замещения и использование моделей в готовом виде, мы столкнулись с трудностями в овладении нашими детьми с ментальными нарушениями построению моделей по собственному замыслу. Причиной этого явилась склонность наших воспитанников к стереотипным моделям мышления. С целью разорвать отдельные шаблонные связи и расширить границы максимальной самостоятельности детей,

мы ввели дополнительные занятия с элементами сюжетно — ролевых игр, театральной деятельности, танцев — инсценировок и нетрадиционные способы продуктивных видов деятельности (эбру, граттаж, акватипия, оригами, декупаж и др.)

— Картинография.

Этот приём направлен на составление описательных и повествовательных рассказов. Благодаря картинографии у детей формируются более чёткие и полные представления об объекте.

Например, при описании фруктов, воспитанники с опорой на наглядность составляют описательный рассказ, с использованием характеристик этого фрукта: форма, цвет, вкус, размер и т. п.

— Коллаж;

Мы предлагаем нашим воспитанникам коллажи из различных картинок и рисунков, в соответствии с выбранной тематикой. Например, коллаж с признаками определённого времени года. Нашей задачей стоит научить детей устанавливать причинно — следственные связи между этими элементами коллажа и на основе этих связей составлять различные сюжеты.

— План-схема;

Учитывая трудности в развитии наших детей, использование этого приёма требует длительной предварительной и повседневной работы.

Благодаря введению в коррекционную работу с детьми с ментальными нарушениями мнемотехнические техники и приёмы, мы видим следующие положительные результаты:

— у воспитанников появился интерес к явлениям окружающего мира;

— разучивание стихов и песенок становится интересным и увлекательным процессом;

— игровые формы и приёмы мнемотехники способствуют более быстрому запоминанию материала детьми;

— значительно обогащается пассивный и активный словарь детей;

— дети чувствуют свою значимость, уменьшаются ситуации с проявлением нежелательного поведения. Ребята чувствуют поддержку окружающих и становятся более уверенными в себе. Появляется чувство эмпатии;

— в развитии основных психических процессов — памяти, внимания, образного мышления отмечается положительная динамика.

Литература:

1. Бардышева Т. Ю., Щербак Т. Н. «Расскажи стихи руками» — М., Карапуз, 2016.
2. Большова, Т. В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники/ Спб., 2005–71с.
3. Венгер Л. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. — 1982. — № 3.
4. Дмитриева, И. Ю. Система работы воспитателей группы семейного типа с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития / И. Ю. Дмитриева, М. А. Логинова, А. А. Маркевич. // Молодой ученый. — 2019. — № 5 (243). — С. 170–173.

5. Козаренко В. А Учебник **мнемотехники**. Система запоминания «Джордано» — М. 2002.
6. «Боди-перкуссия как средство развития чувства ритма у детей дошкольного возраста» <https://infourok.ru/bodi-perkussiya-kak-sredstvo-razvitiya-chuvstva-ritma-u-detej-doshkolnogo-vozrasta-5394841.html>

К вопросу связи образа «Я» старших подростков с выбором роли в компьютерной ролевой игре

Павлов Денис Евгеньевич, студент магистратуры;

Кочетова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент

Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье авторами рассматриваются теоретические аспекты связи образа «Я» старших подростков с выбором роли в компьютерной ролевой игре.

Ключевые слова: образ «Я», старшие подростки, компьютерные ролевые игры, cRPG.

Актуальность исследуемой темы обусловлена тем, что последние два десятилетия обращения родителей к психологам в связи с чрезмерной, по мнению родителей, увлеченностью подростков компьютерными играми, негативно влияющими на игроков, приобрели достаточно массовый характер.

Кроме того, в Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем XI пересмотра (International Classification of Diseases 11th Revision, далее — МКБ-11) игровая зависимость была признана болезнью (коды 6C51, 6C51.0, 6C51.1) [1].

Дополнительную актуальность рассматриваемой нами теме придает начавшееся в 2021 году внедрение в Российской Федерации Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем XI пересмотра (International Classification of Diseases 11th Revision, далее — МКБ-11) [1], которая признает в качестве одного из заболеваний игровую зависимость (коды 6C51, 6C51.0, 6C51.1) [2].

При этом, нельзя сказать, чтобы вопрос влияния компьютерных игр на психику игроков, равно как и поиск связи между психологическими особенностями игроков в компьютерные игры (и особенно старших подростков) был полностью изучен современной наукой.

Ситуация усугубляется тем, что, как справедливо отмечают Г. У. Солдатова и О. И. Теславская [3], психологические результаты научных исследований, затрагивающих компьютерные игры, зачастую достаточно противоречивы в виду того, что получаемые результаты в таких исследованиях существенно определяются внутренней субъективной позицией авторов о том, считать ли увлечение компьютерными играми проявлением нормативных или патологических явлений психики.

Относительно рассматриваемой нами темой отметим, что в отечественной психологии наблюдается определенный вакуум в части исследований связи образа «Я» старших подростков с выбором роли в компьютерной ролевой игре.

Безусловно, к настоящему времени проводились научные исследования в смежных областях. К таким работам мы можем отнести: публикацию Ж. И. Трафимчик, исследовавшей образ «Я» у подростков с компьютерной зависимостью [4]; публикацию О. В. Рубцовой, А. С. Панфиловой, С. Л. Артеменкова, изучавших связь личностных особенностей подростков, в том числе, образа «Я», с их поведением в компьютерной игре «Dota 2» в жанре MOBA [5]; диссертацию А. М. Демильхановой о влиянии компьютерных ролевых игр на образ Я [6]; диссертацию И. В. Колотиловой об индивидуально-психологических характеристиках подростков, увлеченных ролевыми компьютерными играми [7].

Однако при детальном изучении перечисленных работ было установлено, что подавляющее большинство авторов пользуются классификациями компьютерных игр, недостаточно корректно определяющими жанр «компьютерных ролевых игр», и как следствие, ни одна из перечисленных работ по факту не рассматривает связь образа «Я» старших подростков с выбором роли в компьютерной ролевой игре.

Не отрицая отсутствия единой общепринятой классификации компьютерных игр, принимая во внимание определенные расхождения в понятийном аппарате в сфере образа «Я» и «Я»-концепции [8], а также наличие трудностей в определении границ подросткового возраста [9], мы полагаем, что проведение исследований в рамках озвученной нами темы более чем оправдано, исходя из следующего.

Одной из немногих особенностей старшего подросткового возраста, которая подчеркивается в подавляющем большинстве научных работ и особо не подвергается оспариванию, является формирование именно в данный возрастной период «Я»-концепции, выступающей основным новообразованием подросткового возраста. В рамках Я-концепции в подростковом возрасте интенсивно формируются и развиваются «Я»-реальное и «Я»-идеальное, а также проявляется стремление подростка к реализации «Я»-идеального.

В современной отечественной психологии также подчеркивается, что старший подростковый возраст является

критически важным для формирования мировоззрения человека и его собственного отношения к окружающей действительности [10].

Указанную точку зрения разделяла и Л. Ф. Обухова, указывавшая, что в подростковом возрасте происходит интенсивное нравственное развитие, формируются нравственные убеждения, складывающиеся в нравственное мировоззрение [9].

Также отметим, что еще В. В. Столин и И. С. Кон, подчеркивали [11], что расщепленность образа «Я» является обязательным для развития личности в юношеском возрасте, что, принимая во внимание озвученную нами размытость границ подросткового возраста, может, на наш взгляд, быть распространено и на старший подростковый возраст.

В старшем подростковом возрасте проявляется стремление подростка к коммуникативному уединению и реализации потребности в проигрывании ролей, недоступных в реальной жизни, в играх-грезах и мечтах, в ролевом экспериментировании [12].

Как следствие, говоря о целесообразности рассмотрения старшего подросткового возраста в свете изучения особенностей «Я»-концепции и образа-«Я», мы можем сделать вывод о том, что указанный возрастной этап развития личности в наибольшей степени подходит для проведения исследований в данной сфере.

Говоря же о компьютерных ролевых играх, мы отметим, что под такими играми по нашему мнению, следует понимать жанр компьютерных игр, основанный на элементах игрового процесса настольных ролевых игр, ключевыми особенностями которого являются: выбор игроком роли и её дальнейший отыгрыш путем систематического принятия значимых внутриигровых решений, взаимодействия с другими (в том числе неигровыми) персонажами и игровым миром, результатом которых является наступление значимых игровых последствий, обуславливающих вариативность прохождения игры; развитие персонажа путем повышения его характеристик и подбора лучшей экипировки. Компьютерные ролевые игры являются сюжетно-ориентированными.

Перед началом игры игрок создает себе художественный образ посредством кастомизации персонажа, а затем на протяжении всей игры отыгрывает данного персонажа, демонстрируя поведение, присущее такому персонажу, что выражается в систематическом принятии решений в множественных ситуациях выбора, предлагаемых игрой, совершении действий, отражающих принятые решения.

По нашему мнению, выбор художественного образа для отыгрыша старшим подростком в компьютерной ролевой игре не является случайным. Движимые норматив-

ными для их возраста стремлениями к определению своего места в этом мире и в социуме, формированию, доработке и гармонизации образов «Я» и «Я»-концепции в целом, ролевому экспериментированию, коммуникативному уединению, формированию и совершенствованию мировоззрения, морально-нравственных и этических установок с опорой на собственное видение мира старшие подростки зачастую того не осознавая создают образы персонажей, схожие с их «Я»-реальным или «Я»-идеальным. Кроме того, в отдельных случаях, старшие подростки могут создавать образы персонажей для целей осуществления ролевого экспериментирования.

Таким образом, несмотря на имеющиеся противоречия теоретического аспекта исследований в сферах старшего подросткового возраста, образа «Я» и классификации компьютерных ролевых игр, проведение научных исследований, направленных на установление наличия связи образа «Я» старших подростков с выбором роли в компьютерной ролевой игре представляется обоснованным и перспективным.

Результаты таких исследований, при условии подтверждения наличия связи образа «Я» старших подростков с выбором роли в компьютерных ролевых играх, позволят использовать такие игры при проведении психологических исследований, психологической диагностики, психологического консультирования подростков.

В настоящее время в рамках указанной темы нами проводится психологическое исследование, целью которого является выявление связи образа «Я» старших подростков и выбора роли в ролевых компьютерных играх.

Для целей исследования нами планируется использовать «Методику исследования самооценки личности» (С. А. Будасси) и «Шкалу ясности образа «Я» (Дж. Кэмпбелл). Также нами планируется использовать авторскую анкету для стимулирования формирования испытуемым образа персонажа путем имитации процесса создания персонажа в компьютерной ролевой игре.

Общей гипотезой исследования является предположение о том, что образ «Я» старшего подростка связан с выбором роли в компьютерной ролевой игре (сRPG).

В качестве частной гипотезы исследования мы полагаем, что выбранная игроком роль (персонаж) в компьютерной ролевой игре обладает сходством с «Я»-реальным или «Я»-идеальным такого игрока.

Также мы полагаем, что выбор игроком в сRPG пола игрового персонажа, отличающегося от собственного пола игрока, может выступать как попытка моделирования образа «идеального партнера».

Литература:

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15.10.2021 № 2900-р. — Текст: электронный // <http://pravo.gov.ru/>: [сайт]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202110190004> (дата обращения: 17.04.2022).

2. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. — Текст: электронный // <https://icd.who.int>: [сайт]. — URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f1448597234> (дата обращения: 17.04.2022).
3. Солдатова, Г. У. Видеоигры, академическая успеваемость и внимание: опыт и итоги зарубежных эмпирических исследований детей и подростков / Г. У. Солдатова, О. И. Теславская. — Текст: непосредственный // Современная зарубежная психология. — 2017. — Том 6. № 4. — С. 21–28.
4. Трафимчик, Ж. И. Образы «Я» как подструктуры Я-концепции у молодых людей с игровой компьютерной зависимостью / Ж. И. Трафимчик. — Текст: непосредственный // Психология телесности: теоретические и практические исследования. — Пенза, 2009. — С. 52–58.
5. Рубцова, О. В. Исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве (на примере групповой компьютерной игры «Dota 2») / О. В. Рубцова, А. С. Панфилова, С. Л. Артеменков. — Текст: непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2018. — Том 23 — № 1. — С. 137–148.
6. Демильханова, А. М. Влияние виртуальной реальности на образ Я: на примере ролевых компьютерных игр: специальность 19.00.05 «социальная психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Демильханова А. М.; Ярославский государственный университет им П. Г. Демидова. — Ярославль, 2009. — 24 с. — Текст: непосредственный.
7. Колотилова, И. В. Индивидуально-психологические характеристики подростков, увлеченных ролевыми компьютерными играми: специальность 19.00.01 «социальная психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Колотилова И. В.; Российский государственный социальный университет. — Москва, 2009. — 22 с. — Текст: непосредственный.
8. Блохина, Т. С. Соотношение понятий «Я-концепция» и «образ я» / Т. С. Блохина. — Текст: непосредственный // Акмеология. — 2017. — № 3 (63). — С. 23–28.
9. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для среднего профессионального образования / Л. Ф. Обухова. — Москва: Юрайт, 2019. — 460 с. — Текст: непосредственный.
10. Технология формирования социальных навыков./ Под общ. ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого. — 2-е изд. — Самара: Универс-групп, 2005. — 224 с. — Текст: непосредственный.
11. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — Москва: Издательство Московского Университета, 1983. — 284 с. — Текст: непосредственный.
12. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. — Москва: Гардарики, 2005. — 349 с. — Текст: непосредственный.

Формирующий эксперимент как средство развития восприятия у младших школьников на уроках физкультуры

Погосян Лусине Грачевна, соискатель

Российско-Армянский университет (г. Ереван, Армения)

В статье описывается формирующий урок-эксперимент, созданный в рамках психологического исследования восприятия младших школьников и их адаптации к учебному процессу. Цель формирующего эксперимента: формирование модальностей восприятия младших школьников посредством подвижных и дидактических игр. Используя дидактические игры на уроках физкультуры, можно целенаправленно развивать визуальный и аудиальный каналы восприятия, которые регулируют игровые, учебные и коммуникативные действия младших школьников.

Ключевые слова: младший школьный возраст, формирующий эксперимент, визуально-аудиальное восприятие, подвижные и дидактические игры.

На современном этапе развития психологии и педагогики, воспитание всесторонне развитой личности рассматривается в единстве общего, умственного и физического образования. Невозможно решить психологические и педагогические проблемы раздельно, т. к. психическое развитие тесным образом связано с обучением и воспитанием.

Высшие психические функции формируются в процессе онтогенетического развития. Каждая из психических функций тесно связана с остальными, однако эта связь не остаётся неизменной: в определённом возрасте один из этих процессов становится ведущим. Главная задача обучения заключается в максимальном использовании всех возможностей данного этапа.

В дошкольном возрасте активно развиваются психологические процессы непосредственного познания окружающего мира — ощущение и восприятие [7]. Дети поступают в школу с достаточно развитыми процессами восприятия. У них уже сформированы зрение и слух, они хорошо определяют формы и цвета. Однако общее восприятие характеризуется как произвольное и дифференциальное. Развитие познавательных процессов продолжается в младшем школьном возрасте [1, 8]. В учебной деятельности формируются избирательность, предметность, осмысленность и другие свойства восприятия. В восприятии участвуют память, мышление, внимание и воображение. И именно восприятие создаёт фундамент для развития этих психических процессов. Оно составляет основной компонент деятельности младших школьников и является регулятором коммуникативных, гностических, игровых и учебных действий.

В рамках экспериментального исследования восприятия младших школьников и их адаптации к учебному процессу, мы провели формирующий урок-эксперимент. Цель созданного нами экспериментально-педагогического процесса — посредством спортивных и развивающих игр формировать модальности восприятия. Эксперимент состоял из нескольких этапов: пилотажный, констатирующий, формирующий и подтверждающий.

Замысел формирующего эксперимента у нас возник на основе экспериментальных данных, полученных на двух предыдущих этапах исследования. Несмотря на то, что большинство детей посещают танцевальные и спортивные секции, на первых уроках физкультуры уже видны недостаточно развитые опорно-двигательные навыки, что естественно, является результатом гиподинамии. Также мы обнаружили, что первоклассники имеют слабо развитое восприятие, которое отражается на учебно-воспитательном процессе, следовательно, и на психическом состоянии учащихся. Исходя из этого, мы решили разработать формирующий урок-эксперимент с целью проведения конкретного урока физкультуры. Благодаря сочетанию подвижных и развивающих игр, мы реализовали сразу две задачи: развитие физических и психических качеств младших школьников.

Формирующий эксперимент (ФЭ) проводился с 16-го ноября 2015 г. по 4-ое апреля 2016 г. в школе № 56 им. Ст. Зорьяна г. Еревана. Программа формирующего эксперимента направлена на развитие визуальной и аудиальной модальностей восприятия младших школьников, посредством сочетания подвижных и развивающих игр. Целью программы является формирование визуально-аудиального восприятия в сочетании с кинестетической модальностью.

В ФЭ приняли участие ученики 1-го (29 учеников) и 2-го (71 ученик) классов. Общее количество участников ФЭ — 100 учеников из 4-х классов. Занятия проводились 2 раза в неделю. В общей сложности, во всех экспериментальных классах было организовано 120 уроков по 40 минут. В каждом экспериментальном классе было проведено 30

уроков. План формирующего эксперимента имеет следующую структуру:

- уроки № 1, 2: место проведения — класс (2 урока);
- уроки № 3–12: место проведения — спортзал (10 уроков);
- уроки № 13, 14: место проведения — класс (2 урока);
- уроки № 15–30: место проведения — спортзал (16 уроков).

Формирующий эксперимент проводился в соответствии с учебным планом физической культуры в младшей школе. Основным методом организации эксперимента — игровой. Для каждого урока был составлен план, в соответствии с общими требованиями к уроку физкультуры в начальных классах, и в соответствии с целями нашего исследования, которые, естественно, не противоречат друг другу. Была сделана попытка совмещения подвижных и дидактических игр. Применение спортивного инвентаря и дидактического материала способствует развитию не только физических качеств, но и психических функций. Чтобы сделать отобранный материал более привлекательным, можно выбрать новые яркие игрушки, наглядный материал, необычные сюжеты [5]. Мы предложили детям фломастеры, кубики и флажки ярких цветов, вырезанные из цветной бумаги геометрические фигуры и картинки. Перечисленные материалы обычно не используют на уроках физкультуры. Учителя предпочитают спортивный инвентарь (мячи, обручи и т. п.), а вышеуказанные дополнительные материалы преобладают на спортивных школьных праздниках.

В педагогической классификации подвижных игр выделяют действия, требующие применения двигательных навыков с ориентировкой на зрительное и слуховое восприятие [6]. Исходя из этого, для проведения эксперимента были выбраны подвижные игры с ориентировкой на аудиальные и визуальные сигналы [2, 9, 4] и дидактические игры [3], а также мы сочетали различные варианты этих игр. Для проведения ФЭ мы выбрали следующие игры и упражнения:

- гимнастические упражнения: кувырок вперёд, «Свечка», ходьба и подтягивание на гимнастической скамейке, лазание по гимнастической стенке;
- подвижные игры: «Третий лишний», «Собери кубики», «День и ночь», «Вызов номеров», «К своим флажкам», «Запрещённое движение», «Найди свое место», «Замри в позе», «Передал-садись», «Посадка картошки», «Слушай команду», «Передача мяча над головой», «Ориентировка по слуху», «Эстафета с обручами», «Встречная эстафета»;
- дидактические игры: «Подбери кубики по цвету», «Подбери картинки», «Какого цвета?», «Назови фигуры», «Найди образец», «Образец и правило», «Чей узор лучше?», «Соблюдай правило».

Вступительная и основная части урока проводилась с чередованием словесных команд и показом упражнений. Метод показа способствует развитию визуального, а словесный метод — развитию аудиального канала восприятия.

Обычно, на уроках физкультуры, эти два метода сочетают, но мы посчитали, что будет правильно, именно, чередование. Во время сочетания этих методов, каждый ученик воспринимает задания, в удобной для себя модальности, а это не способствует развитию остальных модальностей. Чередование названных педагогических методов проводилось следующим образом: одну тему проходили 2 дня, т. е. тема урока менялась через каждые 2 урока, но мы меняли метод объяснения на каждом уроке. Таким образом, на нечётных уроках использовались аудиальные сигналы (объяснение, свисток, словесные команды), на чётных уроках использовали визуальные сигналы (показ упражнений, движения, жесты). Кроме этого, в ФЭ вошли 4 обучающих урока: № 1, 2, 13 и 14, во время которых мы готовили учеников к последующим урокам.

На уроках физкультуры, как правило, дети ждут своей очереди, для выполнения упражнения. Это касается в основном гимнастических и атлетических упражнений. ФЭ совпал с зимним периодом, поэтому гимнастические упражнения мы и взяли за основу нашего эксперимента. Гимнастика в школе требует особого внимания и соблюдения правил безопасности. Учителю невозможно быть возле ученика, который выполняет упражнение и одновременно следить за остальными учениками, которые за время бездействия нарушают правила поведения в спортзале, беседуют, толкаются и т. д. Поэтому, задания, которые мы предложили в ФЭ являются наилучшим решением в данном случае: ученики решают головоломки, сидя на гим-

настической скамейке, не шумят, при этом помогают друг другу решать задачи. В спортзале создаётся рабочая, дружелюбная атмосфера. Несколько учеников (1–3) — выполняют гимнастические упражнения, а остальные — дидактические задания.

Формированию и развитию аудиального восприятия способствует музыка, ритм и темп которой «заставляет» ребенка вслушиваться. С этой целью вступительная и заключительная части уроков проводилась с музыкальным сопровождением. На уроках мы использовали следующие мелодии: Шаинский В. «Чунга-чанга», Дунаевский И. «Песня о весёлом ветре», Глинка М. «Детская полька», Рахманинов С. «Итальянская полька», Шаинский В. «Вместе весело шагать» и др.

Таким образом, для проведения формирующего урока-эксперимента, мы выбрали подвижные игры, формирующие именно те модальности восприятия (аудиальный, визуальный и кинестетический), которые играют ведущую роль в учебном процессе. Музыкальное сопровождение стимулировало у учащихся аудиальный канал восприятия, а дополнительные игровые (дидактические) материалы способствовали развитию визуального канала восприятия, концентрации внимания и развитию визуальной памяти. Помимо этого, проведённый нами формирующий урок-эксперимент способствовал повышению уровня интеллекта и учебной мотивации младших школьников. Результаты исследования мы опубликуем в следующих статьях.

Литература:

1. Белоусова З. И. Психолого-педагогические проблемы личности /З. И. Белоусова, Л. И. Мищик, В. Э. Бойко. — Запорожье: ЗГУ, 2001. — 110 с.
2. Былеева Л. В., Коротков И. М. Подвижные игры: Учеб. пособие для ин-тов физической культуры. — И, зд. 5-е, перераб. и доп. — М.: «Физкультура и спорт», 1982. — 224 с., ил.
3. Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I–IV классов). — М.: «Ось-89», 2006.
4. Лучшие подвижные и логические игры для детей от 5 до 10 лет / [авт. — сост. е.А. Бойко]. — М.: РИПОЛ классик, 2008. — 256 с. с ил.
5. Печерога А. В. Развивающие игры для дошкольников. — М.: ВАКО, 2008. — 192 с. — (Дошкольники: учим, развиваем, воспитываем).
6. Погосян Л. Г. Роль подвижных игр в учебной деятельности младших школьников /Научный вестник «Актуальная психология», Ереванский государственный университет. — Ереван 2018, № 2, с.110–116. https://drive.google.com/file/d/16WmZrJBLTzKcwXhkXTDjK_-17ISBK5AS/view
7. Погосян Р. А., Погосян Л. Г. Формирование модальности восприятия младшего школьника в условиях учебной деятельности. Сборник статей /9-я годичная научная конференция Российско-Армянского (Славянского) университета / Ереван, Издательство РАУ, 2015. — с. 431–440. <https://science.rau.am/uploads/documents/1631786583.pdf>
8. Сиротюк А. С. Роль игровой деятельности в психическом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2014. — № 3. — С.32–37.
9. Яковлев В. Г., Ратников В. П. Подвижные игры. Учеб. пособие для студентов фак. физ. воспитания пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1977. — 143 с. с ил.

ПЕДАГОГИКА

Становление младшего школьника как субъекта учения

Бронникова Татьяна Сергеевна, студент магистратуры

Забайкальский государственный университет (г. Чита)

В статье рассматривается роль младшего школьника в образовательном процессе.

Ключевые слова: ученик, субъект, учебная деятельность, развивающее обучение.

Субъектом учения, по мнению Л. И. Холиной, является личность, способная к самоуправлению и самоорганизации в процессе обучения. Субъект характеризуется желанием учиться, знанием того, что значит учиться, владением умениями учиться.

Ученик как субъект собственной учебно-познавательной деятельности характеризуется наличием:

1) сформированной системы мотивов и потребностей учения: познавательных интересов, в том числе «желания учиться» (В. В. Давыдов, А. А. Леонтьев, Г. И. Щукина, Д. Б. Эльконин и др.) [3, с. 15]

2) определенных качеств личности: пытливости, любознательности, готовности и стремления к познавательной деятельности, жажды знаний и других (А. А. Леонтьев, М. И. Махмутов и др.) [3, с. 15];

3) теоретического мышления, заключающегося в особом подходе к пониманию вещей и событий путем анализа условий их происхождения и развития и рефлексии, направленной на осознание способов учебно-познавательной деятельности, позволяющих ученику выбирать из определенного запаса действий те, которые для конкретной учебной ситуации являются оптимальными; (Д. Н. Богоявленский, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.) [3, с. 15];

4) критического мышления, основу которого составляет «критичность ума», под которой понимают психологический механизм, функцией которого является контроль, включающий рефлексивный и нереплексивный анализ, обоснование и аргументированное отношение к цели деятельности, ее процессу и результату, позволяющий корректировать действия в соответствии с разными условиями; (В. В. Давыдов, А. С. Шаров и др.) [3, с. 15];

5) развитой рефлексии, являющейся основой регуляции умственной работы, контроля и ее дальнейшего развития, а также личностной оценки и самооценки. (Г. П. Звенигородская, В. П. Зинченко, И. И. Ильясов, Ю. Н. Кулюткин, В. Л. Левченко, А. А. Леонтьев, В. П. Михайлова, В. В. Рубцов, С. А. Смирнов, Г. П. Щедровицкий и др.) [3, с. 16];

6) нравственных качеств (Т. К. Донская, А. В. Дудников, А. И. Власенков и др.)» [3, с. 16].

Все это формируется средствами родного языка. Становление ученика как субъекта познавательной деятельности происходит в учебной деятельности «направленной, имеющей своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий» (В. В. Давыдов, А. А. Леонтьев, Г. И. Щукина и др.). Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, овладение которыми посредством этой деятельности развивает у учеников основы теоретического сознания и мышления, формирует творчески личностный уровень осуществления практических видов деятельности, а также способность к теоретическому мышлению, состоящую, по мнению А. А. Леонтьева, из:

а) способности построить адекватную ориентировочную основу, понять структуру и сущность проблемных ситуаций, классифицировать их и т. д.;

б) способности конструировать на этой ориентировочной основе оптимальную деятельность, прежде всего теоретическую.

Каждый структурный компонент учебной деятельности развивающей парадигмы обучения имеет специфические особенности: потребностью являются теоретические знания, мотивами — усвоение способов воспроизводства конкретных понятий, образов, ценностей, норм и содержания теоретических знаний. Каждое действие и операция на этапах ориентировки, планирования, реализации и контроля побудительно-мотивационной, ориентировочно-исследовательской (аналитико-синтетической) и исполнительной фаз (И. А. Зимняя) сопровождается рефлексией как содержания знаний, так и основания действий и самосознания. В учебной деятельности происходит качественное изменение характера деятельности ученика — от репродуктивной до творческой, исследовательской. Это приводит к изменению его позиции: от объекта воздействия учителя до субъекта собственной познавательной деятельности.

Понимание учащегося как языковой личности, субъекта учебно-познавательной деятельности дает возмож-

ность выделить важнейшие характеристики ученика: качества личности, способности и готовности в разных видах речевой деятельности.

Учебная деятельность субъекта имеет структуру, в которую входят следующие компоненты: 1) мотивация; 2) учебные задачи в конкретных ситуациях; 3) учебные действия; 4) контроль, переходящий в самоконтроль; 5) оценка, переходящая в самооценку.

Рассмотрим структуру субъекта учения, в развивающем обучении.

Развивающее обучение. Понимание ученика как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности, в том числе учения, личности, стремящейся к самоопределению и самореализации, составляет основу парадигмы так называемых развивающих образовательных технологий. Их основание составила теория об опережающем характере обучения, разработанная Л. С. Выготским. В одной из работ ученый писал: «Обучение может идти не только вслед за развитием, не только в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования». Возможность подниматься в совместном обучении на высшую интеллектуальную ступень, переходить от того, что ученик умеет, к тому, чего он не умеет, составляет значение обучения для развития школьника и заключает в себе «зону ближайшего развития» [2].

Исследования Л. С. Выготского и его школы убедительно доказали, то, что лежит в зоне ближайшего развития в одной стадии данного возраста, реализуется и переходит на уровень актуального развития во второй стадии, т. е. то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сделает завтра самостоятельно. Таким образом, установлено, что обучение и развитие в школе относятся друг к другу как зона ближайшего развития и уровень актуального развития, поэтому обучение оказывается наиболее плодотворным только тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития. «Обучение только тогда хорошо, когда оно идет впереди развития». Таким образом, основное содержание процесса развития в школьном возрасте составляет превращение ребенка в субъекта учебной деятельности, заинтересованного в самозменении и способного к нему.

В дидактике идеи развивающего обучения нашли воплощение в технологиях развивающего, проблемного, эвристического обучения. Несмотря на общность данных концепций, заключающуюся в понимании ученика как субъекта учения и других форм и видов деятельности, данные технологии различаются в определении его качеств, свойств.

По теории авторов концепции развивающего обучения (В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Н. А. Менчинской, Д. Б. Эль-

конина, В. В. Репкина и др.), его цель состоит в обеспечении каждому ученику как самоизменяющемуся субъекту учения условий для развития, тем самым превращая его из ученика в учащегося, т. е. в человека, «изменяющего и совершенствующего самого себя при осуществлении учебной деятельности». Поэтому учащегося/субъекта учения характеризуют, во-первых, появление и постепенное становление мотива учебной деятельности — желания учиться и, во-вторых, приобретение умения учиться.

Возникновению и формированию желания учиться способствует приобретенная ребенком потребность в учебной деятельности, а также мотивов учебных действий. Умение учиться появляется при овладении учебными действиями, решающими соответствующие задачи. Данное умение выделяется среди других общекультурных умений. В широком смысле оно означает способность человека преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношениях.

Чтобы учить и изменять самого себя, ученик должен, во-первых, знать о своей ограниченности в чем-либо, во-вторых, уметь ее преодолевать. Эти составляющие умения учиться служат рефлексивными образованиями, которые опираются на рассмотрение ребенком оснований для своих предметных и мыслительных действий.

Ученые выделяют три этапа в процессе становления школьника как субъекта учения:

1. Осуществляется формирование психологических механизмов учебной деятельности, позволяющих ученикам ставить перед собой очередную учебную задачу и находить средства и способы ее решения.

2. Происходит становление механизмов самооценки, регуляции и рефлексии сначала в совместно-распределительной, затем в индивидуальной учебной деятельности.

3. Создаются условия, обеспечивающие самоопределение каждого ученика как субъекта учебной деятельности и превращение ее тем самым в одну из сфер реализации личности.

Субъект учения формируется в процессе развивающего обучения следующим образом: у него неуклонно растет запас знаний, увеличивается их системность; обогащаются интеллектуальные умения, происходит трансформация качеств ума — усиливается его самостоятельность, появляются и становятся более отчетливо выраженными элементы продуктивного, творческого мышления; развивается гибкость ума — преодолеваются инерция мышления; склонность к стереотипным реакциям, растет критичность мышления; возрастает способность учащихся мыслить абстрактно.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. [Электронный ресурс]. — Минобрнауки.рф.

2. Колокольникова, З. У. Теория и практика развивающего обучения младших школьников: учеб. Пособие / Сост. З. У. Колокольникова. — Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2018—157 с.
3. Черепанова, Л. В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе (Теоретические основы) теория и методика (русский язык) Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук; Москва 2005

Роль сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста посредством дидактических игр

Гриценко Наталия Михайловна, воспитатель;

Балабанова Ольга Егоровна, воспитатель;

Быкова Юлия Анатольевна, воспитатель;

Мурачева Светлана Викторовна, воспитатель

ГБОУ «Школа № 1155», дошкольное отделение № 2 г. Москвы

В статье подчеркиваются проблемы сенсорного развития, которые занимают особое место в дошкольном образовании, исследованы особенности формирования сенсорных способностей детей раннего возраста и факторы, влияющие на них, а также проводится психолого-педагогический анализ развития данной сферы детей в возрасте 3–4 лет, также даются методические предложения по эффективному развитию сенсорных способностей современных дошкольников с помощью дидактических игр.

Ключевые слова: младший дошкольник, сенсорная сфера, сенсорное воспитание, моторное развитие, психическое развитие детей младшего дошкольного возраста, познание окружающего мира, ощущения и восприятие, дидактические игры.

The role of sensory development of younger preschool age through didactic games

The article identifies the problems of sensory development that occupy a special place in preschool pedagogy and the peculiarities of the formation of sensory abilities in younger preschoolers, as well as factors that influence them, presents a psychological and pedagogical analysis of the development of the sensory sphere in children aged 3–4 years. The article defines the main directions of pedagogical work on the formation and development of perception and sensations in children aged 3–4 years, gives methodological recommendations for the effective development of the sensory sphere in modern preschoolers through didactic games.

Keywords: junior preschooler, sensory sphere, sensory education, motor development, mental development of preschool children, cognition of the surrounding world, sensations and perception, didactic games.

Эта тема особенно актуальна, так как сенсорика детей является основой их восприятия окружающего мира. Сенсорные способности человека, эмоции и восприятие являются основными ресурсами познания мира. Все другие формы познания (память, мышление, воображение) основаны на образах восприятия, которые, строго говоря, являются результатами реальности, отраженной и встроенной в наше сознание. Сенсорное восприятие окружающего мира очень важно в младшем дошкольном возрасте (3–4 года), поскольку именно в это время оно созревает: направление ребенка заключается во внешних атрибутах предметов, во взаимосвязи между объектами и явлениями, а также во времени и пространстве. Воспитание зависит от того, как думает ребенок и как он понимает мир. Насколько дети развивались в раннем детстве и насколько легко учиться новым вещам в дальнейшем. Воспитание является основой физического и интеллектуального

образования детей. Развитие сенсорных способностей детей в дошкольных учреждениях всегда было одной из самых важных задач образования, но в то же время проблемой для педагогов. Появление компьютеров, планшетов, мобильных телефонов, социальных сетей и компьютерных игр в жизни людей изменило восприятие мира людьми и фактически заменило живое человеческое общение. Самое важное и важное занятие в раннем детстве — это игры. Во время игры дети изучают все пространственные движения. Мы часто видим, как современные родители покупают мобильные телефоны и компьютерные игрушки вместо кукол, автомобилей, мячей для маленьких детей. Каждый день ребенок прикасается к этим устройствам и все познания исходят от них.

Изложение основного материала статьи.

Эмоциональное развитие детей связано с основными характеристиками предметов, их формой, цветом, размером,

расположением в пространстве, а также формированием и формированием их запахов и ароматов [2, 32].

Важность сенсорного воспитания для детей это:

1. Является основой духовного развития;
2. Развитие восприятия;
3. Положительно влияет на развитие эстетики;
4. Базовые знания в области развития воображения;
5. Развивает внимание;
6. Новый способ для детей освоить когнитивную функцию субъекта;
7. Овладение сенсорными навыками и овладение навыками обучения;
8. Влияние на расширение словарного запаса детей, на зрение, слух, движение, воображение, память и т. д.

Сенсорное воспитание имеет свои функции в каждой возрастной группе, и между ними существует определенная связь. На третьем году жизни задача воспитания сенсорного восприятия намного сложнее. Хотя ребенок в этом возрасте не готов освоить сенсорные сигналы, он начинает накапливать идеи о цвете, форме, размере и других свойствах предметов. Важно отметить, что эти проявления различны. Это означает, что дети должны знать все основные типы характеристик — цвета белой и черной спектральных форм, и таких как круги, квадраты, овалы и прямоугольники. Знакомство детей с различными свойствами сенсорики — это не просто запоминание их названий и их использование. Самое главное, чтобы ребенок знал, как учитывать свойства предметов и как с ними обращаться [4].

Чтобы привлечь внимание детей к атрибутам предметов и сформировать устойчивые представления об этих атрибутах для достижения желаемых результатов, рекомендуется организовать эти действия с объектами. Необходимо сравнить форму и размер предметов, чтобы определить их эквивалентность или несоответствие. Это позволит определить эквивалентность и различия между внешними атрибутами и объектами, которые не являются например, большими объектами [3, 30].

Основное внимание в сенсорном воспитании детей уделяется ознакомлению с общепринятыми сенсорными нормами и методами их применения посредством обучения такой деятельности как рисованию в самостоятельной деятельности. Каждый вид деятельности имеет свои собственные требования для тестирования детей и содействия их развитию. Ребенка окружают все ощущения: цвета, запахи, звуки. Конечно, любой ребенок может все это почувствовать, даже если нет сознательного воспитания. Однако, когда у взрослых нет эффективного направления обучения, усвоение происходит неглубоко. Только в образовательном процессе происходит зрелое сенсорное развитие [1].

Компьютерные игры играют важную роль в развитии сенсорных способностей малышей, поскольку дети учатся всему этому с помощью игр. Дидактические игры контролируют состояние сенсорного развития детей. Это метод обучающих игр для детей дошкольного возраста, форма самостоятельного обучения и игровой деятельности, а также

способ воспитания детей. В нем используются различные игровые навыки для повышения интереса детей к чтению, создания игровых ситуаций и представления соревновательных элементов.

Посредством игровых уроков педагог не только передает определенные послания, но и выдвигает идею обучения детей игре. Детские игры основаны на сложных идеях создания игровых историй с различными объектами в играх. Важно создать условия для передачи этих знаний и концепций в самостоятельных, творческих игр.

Важным условием для педагогов развития сенсорной сферы детей 3–4 лет является создание положительного эмоционального фона в группе [6, 57].

Развивающие игры развивают детскую речь. Они дополняют и активизируют словарный запас, формируют хорошую речевую систему и сочетают развитие речи и умение правильно выражать мысли.

Дошкольники имеют моральное представление о других темах и поведении в игре, таких как поведенческие нормы, отношения со сверстниками и взрослыми, а также положительные и отрицательные качества. Содержание и правила игры играют особую роль в воспитании личных нравственных качеств детей [10].

Многие дидактические игры позволяют детям уважать труд людей, их интерес к работе взрослых и их желание поработать самостоятельно [9].

Учебные материалы должны соответствовать гигиеническим и эстетическим требованиям. Игрушки должны быть окрашены в яркие цвета и иметь художественные узоры. Ведь игра создает положительный эмоциональный рост и способствует развитию, для чего требуется определенная сфера. Особенно в развивающих играх, в этот период развиваются и укрепляются мелкие мышцы руки, что влияет на развитие интеллекта и формирование образов в дошкольном образовании.

Степень сенсорного развития детей дошкольного возраста во многом зависит от понимания этого их родителями. Поэтому просвещение родителей в этой области важно для развития детей посредством игр. Воспитание и обучение родителями детей сенсорики важен в их жизни.

Выводы. Обобщая изложенное, следует отметить, что дети познают окружающий мир через чувство и понимание. В возрасте 3–4 лет у детей довольно интенсивно развивается сенсорная и моторная сферы. На сенсорное развитие детей раннего возраста влияют биологические (возрастные особенности, психологическое развитие человека) и социальные (социальные условия развития ребенка) факторы. Основными направлениями сенсорного воспитания детей дошкольного возраста являются, усвоение мер восприятия, ориентация в пространстве и времени, а также система объектов — сенсорные нормы (цвет, размер, форма, вкус, звук и т. д.) Именно усвоение и способность к самопозиционированию этих норм позволяют ребенку продемонстрировать свои творческие способности в исследованиях и жизни в будущем, а также помогают ему

изучать многие направления. Сенсорное воспитание младших дошкольников должно учитывать их жизнь в информационном обществе. В информационном обществе связь между детьми и компьютерными технологиями не может быть сведена к нулю. Благодаря воспитательной и педаго-

гической работе по обучению играм дети осваивают сенсорику в различных областях, которая является основой для развития всех способностей. Правильная организация сенсорного развития ребенка является ключом к его успешному физическому и интеллектуальному развитию.

Литература:

1. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста: учебник / Н. М. Аксарина. — М.: Педагогика, 2018. — 356 с.
2. Буянова Р. Сенсорное развитие детей / Р. Буянова // Социальная работа. — 2021. — № 12. — С. 32–36.
3. Басырова Е. С. Развитие сенсорных навыков детей раннего возраста в жизненной среде / Е. С. Басырова // Психология, социология и педагогика. — 2022. — № 2. — С. 30–32.
4. Головаченко Г. В. Методическая разработка по теме «Сенсорное развитие детей дошкольного возраста» [Электронный ресурс] // Сайт для воспитателей детских садов // Дошколенок.ру URL: <https://dohcolonoc.ru/cons/1047-metodicheskaya-razrabotka-po-teme-sensornoerazvitie-detej-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения 02.02.2022).
5. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: учебник / Под ред. Л. А. Венгера. — М.: Просвещение, 2005. — 424 с.
6. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. 2 изд-е. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб.: Питер, 2018. — 464 с.
7. Карапетян А. М. Сенсорное развитие дошкольников / А. М. Карапетян // Новое слово в науке: перспективы развития. — 2021. — № 2. — С. 57–59.
8. Пилюгина Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста: пособие для воспитателя дет. сада / Э. Г. Пилюгина. — М.: Просвещение, 2019. — 96 с.
9. Сулова Е. Н. Педагогика. Сенсорное развитие детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Сайт для всей семьи «Дошкольник» URL: <http://doshkolnik.ru/pedagogika/1972-sensornoe-razvitiyedetej-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения 01.02.2022)
10. Янушко Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста: учебник / Е. А. Янушко. — М.: Мозаика-Синтез, 2019. — 72 с.

Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Почтовые марки СССР 1972 года» для филателистической образовательной площадки школы

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Арсеньева Татьяна Викторовна, студент;

Дубровина Арина Александровна, студент;

Фомичева Анастасия Владимировна, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье представлена методическая разработка филателистического экспоната для образовательной площадки школы. Разработка предназначена для составления экспоната школьниками для филателистической выставки в школе. Коллекция служит материалом для проектной, исследовательской деятельности школьников, проводимой на базе музея школы под руководством учителя. Почтовые марки СССР 1972 года представлены в хронологическом порядке.

Ключевые слова: почтовая марка, филателия, национальная безопасность, основы безопасности жизнедеятельности.

Тридцать лет выходят в почтовое обращение марки новой страны — Российской Федерации. Все интересующиеся знаками почтовой оплаты справедливо обращают именно на них свое пристальное внимание. Как правило следующим шагом вслед за оформлением хронологической коллекции России, становится обращение к замечательному

периоду советской филателии 1960–1970 годов. Ровно пятьдесят лет отделяют нас от 1972 года, поэтому серию методических разработок учебного филателистического экспоната мы решили начать именно с этого года. Основные события этого года отражены в плане экспоната. Мы считаем, что с помощью использования филателистических средств,

возможно, повысить познавательную активность студентов и школьников включив их исследовательскую и проектную деятельность на основе филателистических средств. Первым шагом в этом направлении может стать создание

филателистического экспоната школьниками под руководством студента на педагогической практике. Экспонат по желанию может быть передан на хранение и экспонирование в музей школы.

Таблица 1. План экспоната

№ листа	Содержание
1	Титульный лист, Аннотация, План экспоната.
2	Деятели советского государства к 100-летию со дня рождения. Пернатые обитатели побережий морей и океанов, омывающих территорию СССР.
3	XI зимние олимпийские игры в Саппоро (Япония).
4	Юбилеи. Лекарственные растения. 50-летие автономных советских социалистических республик.
5	Освоение космоса.
6	50-летие Всесоюзной пионерской организации имени В. И. Ленина.
7	Русская живопись XVII — начала XIX вв.
8	XX летние Олимпийские игры в Мюнхене.
9	Юбилеи. Историко-архитектурные памятники Украины. 50-летие освобождения советского Дальнего Востока от белогвардейцев и интервентов.
10	Зарубежная живопись в музеях СССР.
11	50-летие образования СССР.
12	Юбилеи. Праздники. История отечественного флота.
13	Советская живопись.
14	Юбилеи. С Новым Годом! Освоение космоса. За безопасность движения.

Таблица 2. Почтовые марки и блоки СССР 1972 года, используемые для экспоната

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
1	4087 [2, с.57]	Герой Социалистического Труда академик Г. И. Кржижановский (1872–1959).	2
2	4088 [2, с.57]	А. М. Коллонтай (1872–1952).	2
3	4089 [2, с. 57]	Г. В. Чичерин (1872–1936).	
4	4090 [2, с.57]	Камо (С. А. Тер-Петросян, 1882–1922). К 90-летию со дня рождения.	2
5	4091 [2, с. 58]	100-летие со дня рождения композитора и пианиста А. Н. Скрябина (1872–1915).	2
6	4092 [2, с. 58]	Пернатые — обитатели морей и океанов, омывающих территорию СССР. Хохлатый (длинноносый баклан).	2
7	4093 [2, с. 58]	Розовая чайка.	2
8	4094 [2, с. 58]	Белошекая казарка.	2
9	4095 [2, с. 58]	Очковая гага.	2
10	4096 [2, с. 58]	Черноголовая чайка.	2
11	4097 [2, с. 58]	Предолимпийский выпуск (январь). Конькобежный спорт.	3
12	4098 [2, с. 58]	Фигурное катание.	3
13	4099 [2, с. 58]	Хоккей.	3
14	4100 [2, с. 58]	Лыжный спорт. Прыжок с трамплина.	3
15	4101 [2, с. 58]	Лыжный спорт. Спортсмен на дистанции.	3
16	4102 [2, с. 58]	Блок. Эмблема игр и олимпийские кольца.	3
17	4103 [2, с. 59]	Блок. Эмблема игр и олимпийские кольца. Послеолимпийский выпуск.	3
18	4104 [2, с. 59]	Месяц здорового сердца.	2

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
19	4105 [2, с. 59]	50-летие участия Советского Союза в международной Лейпцигской ярмарке.	2
20	4106 [2, с. 59]	XVI съезд профсоюзов СССР в Москве (20–24.03.1972).	2
21	4107 [2, с. 59]	Лекарственные растения. Алоэ древовидное.	4
22	4108 [2, с. 59]	Мачек желтый.	4
23	4109 [2, с. 59]	Крестовик плосколистный.	4
25	4110 [2, с. 59]	Почечный чай.	4
25	4111 [2, с. 60]	Паслен дольчатый.	4
26	4112 [2, с. 60]	День космонавтики. Орбитальная станция «Салют» в состыкованном состоянии с космическим кораблем «Союз 11».	5
27	4113 [2, с. 60]	АМС «Марс-2». Вымпел доставленный на Марс.	5
28	4114 [2, с. 60]	Спускаемый аппарат АМС «Марс-3» (запущена 28.05.1971), совершивший мягкую посадку на планету Марс 2.12. 1971.	5
29	4115 [2, с. 60]	100-летие со дня рождения оперного певца, народного артиста Республики Л. В. Собинова (1872–1934).	4
30	4116 [2, с. 61]	250-летие Ижорского завода им. А. А. Жданова (Колпино, Ленинградской области).	4
31	4117 [2, с. 61]	50-летие автономных советских социалистических республик. Якутская АССР.	4
32	4118 [2, с. 61]	Чечено-ингушская АССР.	4
33	4119 [2, с. 61]	Международный год книги.	4
34	4120 [2, с. 61]	50-летие Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина (19.05.1922). Фрагмент памятника пионеру-герою Павлику Морозову (1918–1932).	6
35	4121 [2, с. 61]	Пионеры за чтением и в лаборатории.	6
36	4122 [2, с. 62]	Группа работающих ребят.	6
37	4123 [2, с. 62]	Торжественная пионерская линейка	6
38	4124 [2, с. 62]	Блок. 50-лет Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина.	6
39	4125 [2, с. 62]	II Всесоюзная юношеская филателистическая выставка в Минске, посвященная 50-летию Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина.	6
40	4126 [2, с. 62]	100-летие азербайджанского советского писателя М. С. Ордубады (1872–1950).	9
41	4127 [2, с. 63]	Ассамблея за безопасность и сотрудничество в Европе. Брюссель (19.09–19.12.1972).	7
42	4128 [2, с. 63]	Русская живопись XVII — начала XIX вв. И. Н. Никитин (1680–1742 (?)). Портрет напольного гетмана. 1720-е гг.	7
43	4129 [2, с. 63]	А. П. Лосенко (1737–1773). Портрет (1763) актера и театрального деятеля Ф. Г. Волкова (1729–1763).	7
44	4130 [2, с. 63]	Ф. С. Рокотов (1735–1808). (Портрет 1760-е гг.) поэта В. И. Майкова (1728–1778).	7
45	4131 [2, с. 63]	Д. Г. Левицкий (ок. 1735–1822). Портрет 1790-е гг.) просветителя, писателя сатирика Н. И. Новикова (1744–1818).	7
46	4132 [2, с. 63]	В. Л. Боровиковский (1757–1825). Портрет (1811) поэта Г. Р. Державина (1743–1816).	7
47	4133 [2, с. 63]	М. Шибанов (отчество и годы жизни неизв.). «Крестьянский обед».	7
48	4134 [2, с. 63]	Ф. Я. Алексеев (род. между 1753–1755 ум. 1824). Вид на Воскресенские и Никольские ворота (1811).	7
49	4135 [2, с. 64]	90-летие со дня рождения деятеля болгарского и международного рабочего движения Г. М. Димитрова (1882–1949).	9
50	4136 [2, с. 64]	XX летние Олимпийские игры в Мюнхене (ФРГ, 26.08. — 11.09.1972). Фехтование.	8
51	4137 [2, с. 64]	Гимнастика.	8

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
52	4138 [2, с. 64]	Гребля на каноэ.	8
53	4139 [2, с. 64]	Бокс.	8
54	4140 [2, с. 64]	Бег.	8
55	4141 [2, с. 64]	Почтовый блок. Тяжелая атлетика.	8
56	4142 [2, с. 64]	Эмблема советских спортсменов на XX Олимпиаде.	8
57	4143 [2, с. 65]	Золотая, серебряная и бронзовые медали XX олимпийских игр и эмблема советских спортсменов на Олимпиаде.	8
58	4144 [2, с. 65]	Почтовый блок. Слава советским олимпийцам, завоевавшим 50 золотых, 27 серебряных и 22 бронзовые награды!	8
59	4145 [2, с. 65]	IX Международный конгресс геронтологов в Киеве (2–7.07.1972).	7
60	4146 [2, с. 65]	100-летие со дня рождения норвежского полярного исследователя Рауля Амудсена (1872–1928).	12
61	4147 [2, с. 65]	Историко-архитектурные памятники Украины. Львов. Площадь Рынок. Старая ратуша.	9
62	4148 [2, с. 66]	Чернигов. Памятник гражданской архитектуры XVII в. — здание Полковой канцелярии.	9
63	4149 [2, с. 66]	Киево-Печерская лавра. Ковнировский корпус.	9
64	4150 [2, с. 66]	Камень-Подольский. Крепость XIV–XVII вв.	9
65	4151 [2, с. 66]	25-летие независимости Индии (июнь 1947).	12
66	4152 [2, с. 66]	50-летие освобождение советского Дальнего Востока от белогвардейцев и интервентов. Становление Советской власти. Владивосток, памятник «Борцам за власть Советов».	9
67	4153 [2, с. 66]	Мирное строительство. Хабаровск, памятник героям Гражданской войны.	9
68	4154 [2, с. 66]	На страже восточных рубежей СССР ростральная колонна «100-летие Владивостока».	9
69	4155 [2, с. 67]	25-летие праздника «День шахтера».	12
70	4156 [2, с. 68]	Зарубежная живопись в музеях СССР. Диего Родригес де Сильва Веласкес (1599–1660), Испания. «Завтрак» (около 1616).	10
71	4157 [2, с. 68]	Луи Ленен (около 1593–1648), Франция. «Семейство молочницы» (1640-е гг.).	10
72	4158 [2, с. 68]	Бартоломе Эстебан Мурильо (1617–1882), Испания. «Мальчик с собакой» (1650-е гг.).	10
73	4159 [2, с. 68]	Антуан Ватто (1684–1721), Франция. «Капризница» (ок. 1718).	10
74	4160 [2, с. 68]	Эжен Делакруа (1798–1863), Франция, «Марокканец, седлающий коня» (1855).	10
75	4161 [2, с. 68]	Почтовый блок. Антонис ван Дейк (1599–1641). Фландрия. Автопортрет.	10
76	4162 [2, с. 68]	15-летие космической эры. Первый ИСЗ (запущен 4.10.1957) в полете. Крупная космическая станция в виде тора.	5
77	4163 [2, с. 68]	Старт космического корабля «Восток», на котором 12.04.1961 Ю. А. Гагарин совершил первый в мире космический полет. Космодром: ракета на стартовом комплексе.	5
78	4164 [2, с. 68]	Выход человека из корабля в открытый космос (18.03. 1965, космонавт А. Леонов). По картине А. Леонова «Над Черным морем». Монтаж части тора крупной орбитальной станции в космосе.	5
79	4165 [2, с. 68]	Советский автоматический самоходный аппарат «Луноход-1» (доставлен на Луну 17.11.1970) в действии. «Пассажирский» луноход и космонавты, исследующие лунный кратер.	5

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
80	4166 [2, с. 68]	Советская АМС «Венера-7» в момент спуска на планету Венера (мягкая посадка 15.12. 1970). Разведывательная станция на Венере.	5
81	4167 [2, с. 68]	Спускаемый аппарат советской АМС «Марс-3» (мягкая посадка 2.12.1971). Марсианская станция и космонавты.	5
82	4168 [2, с. 69]	100-летие со дня рождения режиссера, народного артиста Грузинской ССР К. А. Марджанишвили (Марджанов Коте, 1872–1933)	9
83	4169 [2, с. 69]	100-летие Центрального музея связи им. А. С. Попова в Ленинграде.	12
84	4170 [2, с. 69]	Всесоюзная филателистическая выставка в Москве, посвященная 50-летию образования СССР.	12
85	4171 [2, с.70]	55 годовщина Великой Октябрьской социалистической революции	12
86	4172 [2, с.70]	К 55-летию советской милиции (10.11.1917).	
87	4173 [2, с.70]	50-летие образования Союза Советских Социалистических Республик. Портрет В. И. Ленина на развевающемся знамени.	11
88	4174 [2, с.70]	Государственный герб СССР. Композиция, символизирующая расцвет народного хозяйства.	11
89	4175 [2, с.70]	Рабочий, голосующий за конституцию СССР.	11
90	4176 [2, с.70]	Здание Совета Министров СССР (бывший московский Сенат; 1776–1787); арх. М. Казаков.	11
91	4177 [2, с.70]	Почтовый блок. Государственный герб СССР и Спасская башня Московского Кремля.	11
92	4178 [2, с.70]	Почтовый блок. Государственный герб СССР и Спасская башня Московского Кремля (другой цвет).	11
93	4179 [2, с.70]	50-летие сберегательных касс СССР (созданы 26.12. 1922).	14
94	4180 [2, с.71]	С Новым, 1973 годом!	14
95	4181 [2, с.72]	История отечественного флота. Военно-морские суда. Эскадренный броненосец «Петр Великий». 1972.	12
96	4182 [2, с.72]	Крейсер «Варяг». 1899.	12
97	4183 [2, с.72]	Броненосец «Потемкин». 1900.	12
98	4184 [2, с.72]	Крейсер «Очаков». 1902.	12
99	4185 [2, с.72]	Минный заградитель «Амур». 1907.	12
100	4186 [2, с.72]	250-летие со дня рождения украинского просветителя, философа и поэта Г. С. Сковороды (1722–1794). Портрет Г. С. Сковороды (с гр. П. Мещерякова, 1-я половина XIX в.).	14
101	4187 [2, с.72]	Советская живопись. Е. М. Чепцов (1875–1950). «Заседание сельской ячейки» (1924).	13
102	4188 [2, с.73]	Н. А. Касаткин (1859–1930). «За учебу. Пионерка за книгами» (1926).	13
103	4189 [2, с.73]	Г. Г. Ряжский (1895–1958). «Делегатка» (1927).	13
104	4190 [2, с.73]	К. Ф. Юон (1875–1958) «Конец зимы. Полдень» (1929).	13
105	4191 [2, с.73]	Н. И. Струнников (1871–1945). «Партизан А. Г. Лунев» (1929).	13
106	4192 [2, с.73]	И. Э. Грабарь (1971–1960). «Автопортрет в шубе» (1947).	13
107	4193 [2, с.73]	Почтовый блок. А. А. Рылов (1870–1939) «В голубом просторе» (1918).	13
108	4194 [2, с.73]	100-летие Политехнического музея Всесоюзного общества «Знание».	14
109	4195 [2, с.73]	За безопасность дорожного движения!	14
110	4196 [2, с.73]	Освоение космоса. «Венера-8» (27.03. — 22.07. 1972).	14
111	4197 [2, с.73]	Почтовый блок «Освоение космоса».	14

На рисунках 1–4 представлены листы экспонатов № 5, № 7, № 12, № 14.



Рис. 1. Лист № 5. Освоение космоса



Рис. 2. Лист № 7. Русская живопись XVII — нач. XIX вв.



Рис. 3. Лист № 12. Юбилеи. Праздники. История отечественного флота.



Рис. 4. Лист № 14. Юбилеи. С Новым Годом! Освоение космоса. За безопасность движения.

В период подготовки методической разработки учебного филателистического экспоната «Почтовые марки СССР 1972 года» для филателистической образовательной площадки школы была проведена следующая работа: посещение филателистической выставки в музее факультета; знакомство каталогами почтовых марок; знакомство

с коллекциями почтовых марок; показана методика организация филателистической образовательной площадки в школе и технология составления одностендового экспоната. На рис. 5, 6 представлены начальный и завершающий этапы работы.



Рис. 5. Знакомство студентов с филателией



Рис. 6. Завершающий этап работы над коллективным экспонатом «Почтовые марки СССР 1972 года»

Литература:

1. Государственные знаки почтовой оплаты. Почтовые марки СССР 1961–1974: каталог / Федер. агенство связи; [редкол. В. В. Шелихов (пред.) и др.; сост.: Е. А. Обухов, В. И. Пищенко]. М.: Марка, 2010. 336 с.
2. Каталог почтовых марок СССР 1918–1980. Т. 2. (1970–1980). М.: ЦФА «Союзпечать» Министерства Связи СССР, 1984. 270 с.

Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Почтовые марки СССР 1973 года» для филателистической образовательной площадки школы

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Найдеха Полина Сергеевна, студент;

Петрова Александра Сергеевна, студент;

Шарикова Анна Алексеевна, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье представлена методическая разработка филателистического экспоната для образовательной площадки школы. Разработка предназначена для составления экспоната школьниками для филателистической выставки в школе. Коллекция служит материалом для проектной, исследовательской деятельности школьников, проводимой на базе музея школы под руководством учителя. Почтовые марки СССР 1973 года представлены в хронологическом порядке.

Ключевые слова: почтовая марка, филателия, национальная безопасность, основы безопасности жизнедеятельности.

Занятие филателией позволяет получать знания по различным предметам, марка как культурно-исторический источник давно используется в целях просвещения [1, с.5].

Наша разработка предназначена для составления экспоната школьниками для филателистической выставки в школе. Коллекция служит материалом для проектной,

исследовательской деятельности школьников, проводимой на базе музея школы под руководством учителя. Почтовые марки СССР 1973 года представлены в хронологическом порядке.

В коллекции дано краткое описание 102 почтовых марок и 10 почтовых блоков, выпущенных Министерством

связи СССР в 1973 году. В примерном тематическом указателе к почтовым маркам СССР 1973 года мы находим 20 различных тематических направлений. Наиболее интересными для нас представляются: История нашей Родины; Великая Отечественная война; награды Родины; Медицина; Наука; Литература; Искусство; Природа нашей Родины; Спорт; Филателия [2, с.44–47]. Знаки почтовой оплаты СССР 1973 года, с присущими им изобразительными средствами, запечатлели важнейшие текущие и исторические события, рассказали о многих сторонах общественно-по-

литической, научной и культурной жизни страны и мира, которые точно обозначены в плане экспоната. Стандартный одностендовый экспонат 16 листов формата А-4 может быть представлен не только на школьной выставке, но и на выставках более высокого уровня, районных, городских, региональных, межрегиональных и национальных. Наш экспонат входит в разряд учебных и предназначен для включения школьников в исследовательскую, проектную, выставочную деятельность на базе школьного музея. Он может иметь развитие до двухстендового экспоната.

Таблица 1. План экспоната

№ листа	Содержание
1	Титульный лист, Аннотация, План экспоната.
2	Международное сотрудничество. Юбилей. Профессиональные революционеры к 100-летию со дня рождения.
3	30-летие разгрома фашистских войск под Ленинградом, Курском и Сталинградом.
4	Юбилей столичных театров. Деятели русской культуры.
5	Юбилей спортивных обществ. Чемпионат мира и Европы по хоккею с шайбой в Москв.
6	День космонавтики.
7	Русская живопись XIX века.
8	Международные спортивные соревнования студентов — Универсиада.
9	Государственные заповедники СССР.
10	70-летие II съезда РСДРП. Программа мира в действии.
11	Программа мира в действии.
12	Деятели науки и культуры нашей Родины. Деятели советского государства. Юбилей.
13	Советская живопись.
14	Лекарственные растения. Краснознаменные и гвардейские корабли Военно-Морского флота СССР.
15	Юбилей. История отечественного автомобилестроения.
16	Зарубежная живопись в музеях СССР.
17	Историко-архитектурные памятники Прибалтийских республик. Юбилей. С Новым Годом!

Таблица 2. Почтовые марки и блоки СССР 1973 года, используемые для экспоната

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
1	4198 [2, с.7]	Международное сотрудничество. XV конгресс международного института театра (МИТ). Москва. 1973.	2
2	4199 [2, с.7]	15-летие Организации солидарности народов Азии и Африки.	2
3	4200 [2, с.8]	X Всемирный фестиваль молодежи и студентов. Берлин. 1973.	2
4	4201 [2, с.8]	50-летие Гражданской авиации СССР.	2
5	4202 [2, с.8]	650-летие города Вильнюса.	2
6	4203 [2, с.9]	Прорыв блокады Ленинграда.	3
7	4204 [2, с.9]	Разгром фашистских войск под Курском	3
8	4205 [2, с.10]	Профессиональные революционеры, деятели большевистской партии. И. В. Бабушкин (1873–1906).	2
9	4206 [2, с.10]	Н. Э. Бауман (1873–1905)	2
10	4207 [2, с.10]	Е. Д. Стасова (1873–1966)	2
11	4208 [2, с.10–11]	30-летие разгрома фашистских войск под Сталинградом в годы ВОВ 1941–1945. Монумент «Стоять насмерть» и «Родина-мать».	3

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
12	4209 [2, с.11]	Часть Аллеи Героев с видом Пантеон Воинской славы.	3
13	4210 [2, с.11]	Скульптура «Скорбь матери».	3
14	4211 [2, с.11]	Вечный огонь в Пантеоне Воинской славы.	3
15	4212 [2, с.11]	Почтовый блок «Народу-герою слава!»	3
16	4213 [2, с.12]	Юбилеи столичных театров. 50-летие Московского академического театра им. В. Маяковского.	4
17	4214 [2, с.12]	50-летие государственного академического театра им. Моссовета.	4
18	4215 [2, с.12–13]	Деятели русской культуры. Портрет советского писателя М. М. Пришвина (1873–1954).	4
19	4216 [2, с.13]	Портрет драматурга А. Н. Островского	4
20	4217 [2, с.13]	Портрет певца (бас) Ф. И. Шаляпина.	4
21	4218 [2, с.13]	500-летие со дня рождения польского астронома, деятеля эпохи Возрождения Николая Коперника (1474–1543).	4
22	4219 [2, с.14]	50-летие Центрального спортивного клуба Советской Армии (ЦСКА).	5
23	4220 [2, с.14]	50-летие спортивного общества «Динамо»	5
25	4221 [2, с.14–15]	Чемпионат мира и Европы по хоккею с шайбой. Борьба за шайбу.	5
25	4222 [2, с.15]	Почтовый блок. Победа советских спортсменов.	5
26	4223 [2, с.15]	Почтовый блок. Надпечатка на блоке «Советские хоккеисты — чемпионы мира и Европы».	5
27	4224 [2, с.15–16]	50-летие Союза общества Красного Креста и Красного Полумесяца СССР.	4
28	4225 [2, с.16]	День космонавтики. ИСЗ «Интеркосмос» (запущен 14.10.1969).	6
29	4226 [2, с. 16]	Советский самоходный аппарат «Луноход-2» (16.01.1973).	6
30	4227 [2, с.17]	Почтовый блок. День космонавтики (3 марки).	6
31	4228 [2, с.17]	Почтовый блок. День космонавтики (3 марки), в других цветах.	6
32	4229 [2, с.18]	Русская живопись XIX века. Продолжение серии. В. А. Тропинин (1776–1857). «Гитарист». 1832.	7
33	4230 [2, с.18]	П. А. Федоров (1815–1852). «Вдовушка». 1851.	7
34	4231 [2, с.18]	О. А. Кипренский (1782–1836). «Автопортрет». 1828.	7
35	4232 [2, с.18]	К. П. Брюллов (1799–1852). «Итальянский полдень». 1831.	7
36	4233 [2, с.18]	А. Г. Венецианов (1780–1847). «Вот-те и батькин обед!». 1824.	7
37	4234 [2, с.18]	А. А. Иванов (1806–1858). «Нижняя галерея в Альбано».	7
38	4235 [2, с.19]	В. И. Суриков (1848–1916). «Покорение Сибири Ермаком». 1895.	7
39	4236 [2, с.19]	70-летие со дня рождения советского полярного исследователя, председателя правления Всесоюзного общества филателистов Э. Т. Кренкеля (1903–1971).	7
40	4237 [2, с.19]	Всесоюзный физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне СССР».	5
41	4238 [2, с.20]	Международная трансатлантическая пассажирская линия Ленинград — Нью-Йорк, открытая в мае 1973 г.	7
42	4239 [2, с.20]	100-летие праздника песни в Латвийской ССР.	12
43	4240 [2, с.21]	50-летие автономных советских социалистических республик. Бурятская АССР.	12
44	4241 [2, с.21]	10-летие полета первой в мире женщины-космонавта В. В. Терешковой на корабле «Восток-6» (16–19.06.1963). Почтовый блок. В блоке 3 марки и купон.	6
45	4242 [2, с.22–23]	Международные спортивные соревнования студентов — Универсиада. Легкая атлетика. Метание молота.	8
46	4243 [2, с.23]	Спортивная гимнастика. Упражнение на кольцах.	8

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
47	4244 [2, с.23]	Плавание. Старт заплыва.	8
48	4245 [2, с.23]	Фехтование. Соревнование шпажистов.	8
49	4246 [2, с.23]	Почтовый блок. Легкая атлетика. Метание копья.	8
50	4247 [2, с.24]	70-летие II съезда РСДРП.	10
51	4248 [2, с.24–25]	Государственные заповедники СССР. Кавказский заповедник. Зубр.	9
52	4249 [2, с.25]	Кавказский заповедник. Тур.	9
53	4250 [2, с.25]	Кавказский заповедник. Улар.	9
54	4251 [2, с.25]	Воронежский заповедник. Бобр.	9
55	4252 [2, с.25]	Воронежский заповедник. Олень.	9
56	4253 [2, с.26]	Деятели науки и культуры нашей Родины. Азербайджанский поэт и мыслитель Сеид Имедеддин Насими (Несими, ок. 1369–1417).	12
57	4254 [2, с.26]	Среднеазиатский ученый-энциклопедист Абу Рейхан Бируни (973–1048, по другим данным после 1050 г.).	12
58	4255 [2, с.27]	Программа мира в действии. Визиты Генерального секретаря ЦК КПСС Л. И. Брежнева. Спасская башня Кремля и Красный форт в Дели.	11
59	4256 [2, с.27]	Спасская башня Кремля и дворец Шаумбург в Бонне.	11
60	4257 [2, с.28]	Спасская башня Кремля и Белый дом в Вашингтоне.	11
61	4258 [2, с.28]	Спасская башня Кремля и Эйфелева башня в Париже.	11
62	4259 [2, с.29]	Программа мира в действии. Почтовый блок.	10
63	4260 [2, с.29]	Советская живопись. П. Д. Корин (1892–1967). Портрет (1947) скульптора С. Т. Коненкова» (1874–1971).	13
64	4261 [2, с.29]	А. А. Пластов (1893–1972). «Ужин тракториста». 1951.	13
65	4262 [2, с.29]	А. И. Лактионов (1910–1972). «Письмо с фронта». 1947.	13
66	4263 [2, с.30]	М. С. Сарьян (1880–1972). «Горы». 1923	13
67	4264 [2, с.30]	Ю. И. Пименов (1903–1977). «Свадьба на завтрашней улице». 1962.	13
68	4265 [2, с.30]	А. А. Дейнека (1899–1969). Мозаика «Хоккеисты». 1959–1960	13
69	4266 [2, с.30]	Почтовый блок. Б. В. Иогансон (1893–1973). «Выступление В. И. Ленина на III съезде комсомола», фрагмент. 1950.	13.
70	4267 [2, с.31]	Филиал Центрального музея В. И. Ленина в Ташкенте.	12
71	4268 [2, с. 31]	. Деятели советского государства. Ю. М. Стеклов (Невзоров, 1873–1941).	12
72	4269 [2, с.32]	Н. Н. Нариманов (1870–1925).	12
73	4270 [2, с.32]	V конференция писателей стран Азии и Африки в Алма-Ате.	12
74	4271 [2, с.32–33]	Лекарственные растения. Заманиха высокая.	14
75	4272 [2, с.33]	Женьшень обыкновенный.	14
76	4273 [2, с.33]	Ятрышник пятнистый.	14
77	4274 [2, с.33]	Арника горная.	14
78	4275 [2, с.33]	Ландыш майский.	14
79	4276 [2, с.33]	Краснознаменные и гвардейские корабли Военно-морского флота СССР. Краснознаменный крейсер «Киров».	14
80	4277 [2, с.33–34]	Краснознаменный линейный корабль «Октябрьская революция».	14
81	4278 [2, с.34]	Краснознаменная гвардейская лодка Д-3 «Красногвардеец».	14

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
82	4279 [2, с.34]	Гвардейский эскадренный броненосец «Сообразительный».	14
83	4280 [2, с.34]	Гвардейский крейсер «Красный Кавказ».	14
84	4281 [2, с.34]	15-летие теоретического и информационного журнала коммунистических и рабочих партий «Проблемы мира и социализма».	12
85	4282 [2, с.35]	200-летие с начала антикрепостнической крестьянской войны 1773–1975 гг. в России.	15
86	4283 [2, с.35]	Всемирный конгресс миролюбивых сил в Москве.	12
87	4284 [2, с.35–36]	56-я годовщина Великой Октябрьской социалистической революции.	14
88	4285 [2, с.36]	75-летие со дня рождения Маршала Советского Союза Р. Я. Малиновского.	17
89	4286 [2, с.37]	200-летие ленинградского горного института им. Г. В. Плеханова.	15
90	4287 [2, с.37]	300-летие со дня рождения ученого-энциклопедиста и политического деятеля Молдавии и России Д. К. Кантемира (1673–1723).	17
91	4288 [2, с.37–38]	250-летие города Свердловска	17
92	4289 [2, с.38]	Президент Республики Чили Сальвадор Альенде (1908–1973).	15
93	4290 [2, с.38–39]	С Новым, 1974 годом!	17
94	4291 [2, с.39]	История отечественного автомобилестроения. Первый русский серийный легковой автомобиль «Руссо-Балт» 1909.	15
95	4292 [2, с.39]	Первый советский полутоннажный грузовик АМО-Ф15. 1924.	15
96	4293 [2, с.39]	Первый легковой автомобиль НАМИ-1. 1927.	15
97	4294 [2, с.40]	Первый пассажирский автобус Я-6. 1929.	15
98	4295 [2, с.40]	Первый легковой автомобиль ГФЗ-А. 1932	15
99	4296 [2, с.40]	Историко-архитектурные памятники Прибалтийских республик. Литовская ССР. Тракайский замок.	17
100	4297 [2, с.40]	Рига. Домский концертный зал.	17
101	4298 [2, с.40]	Таллинн. Большие морские ворота.	17
102	4299 [2, с.40]	Таллинн. Ратуша.	17
103	4300 [2, с.40]	Зарубежная живопись в музеях СССР. Франц Снейдерс (1579–1657). «Натюрморт с битой дичью и омаром»	16
104	4301 [2, с.40]	Харменс ван Рейн Рембрант (1606–1669). «Молодая женщина, примеряющая серьги». 1654.	16
105	4302 [2, с.40]	Ян Стен (1626–1679) «Больная и врач». Около 1660.	16
106	4303 [2, с.41]	Жан Батист Симеон Шарден (1699–1779). «Натюрморт с атрибутами искусств». 1766.	16
107	4304 [2, с.41]	Клод Моне (1840–1926) «Дама в саду». 1867.	16
108	4305 [2, с.41]	Жюль Бастьен-Лепаж (1848–1884). «Деревенская любовь». 1882.	16
109	4306 [2, с.41]	Огюст Ренуар (1841–1919). «Девушка с веером». 1881.	16
110	4307 [2, с.42]	Почтовый блок. Рембрант. «Флора». 1634.	16
111	4308 [2, с.42]	Французский художник и общественный деятель, коммунист Пабло Пикассо (Руис и Пикассо, 1881–1973).	17
112	4309 [2, с.43]	Математик академик И. Г. Петровский (1901–1973).	17

На рис. 1–4 представлены листы экспонатов № 3, № 7, № 13, № 16.



Рис. 1. Лист № 3. 30-летие разгрома фашистских войск под Ленинградом, Курском и Сталинградом



Рис. 2. Лист № 7. Русская живопись XIX века



Рис. 3. Лист № 13. Советская живопись

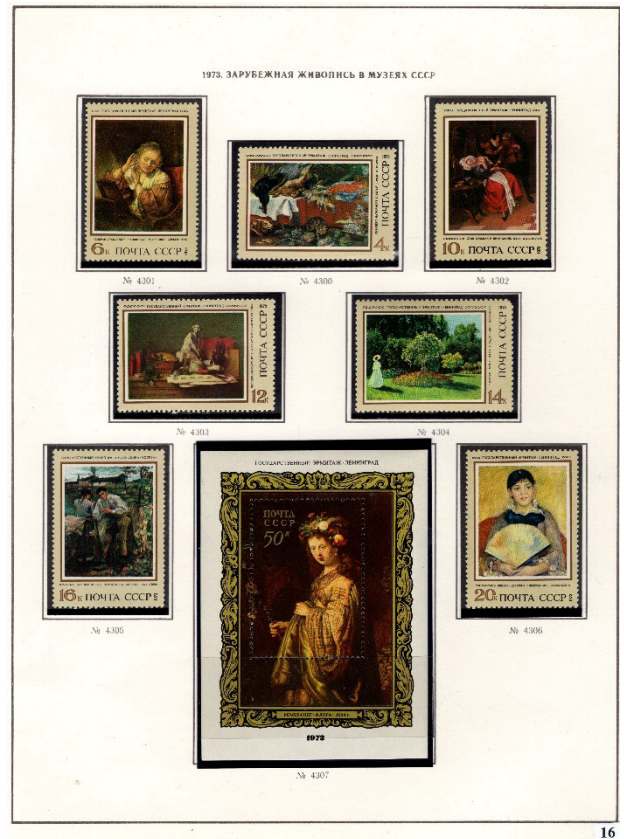


Рис. 4. Лист № 16. Зарубежная живопись в музеях СССР

Составление подобного экспоната школьниками под руководством студента как индивидуального, так и коллективного поможет на наш взгляд позволит включить школьников в исследовательскую и проектную деятельность по различным предметам обучения. Позволит вызвать ин-

терес к изучаемому предмету, расширить и углубить свои знания, а также принять участие в школьной филателистической выставке. Даст студентам необходимую практику работы в школе по организации филателистической образовательной площадки на базе музея школы.

Литература:

1. Девятов В. В., Лазаренко В. Г. Юный филателист. Альманах для детей и взрослых. Ижевск: Союз филателистов Удмуртии, Удмуртский филиал ФГУП «Почта России», 2009. 19 с.
2. Каталог почтовых марок СССР 1973 г. М.: ЦФА «Союзпечать», 1974. 48 с.

Тьюторское сопровождение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (умственной отсталостью)

Дегтярева Марина Юрьевна, воспитатель

ГБУ г. Москвы Центр социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Роза ветров»

Несмотря на то, что специальность «тьютор» появилась в нашей стране и в образовании, в частности, сравнительно недавно, ее популярность и востребованность уже нельзя поставить под сомнение. Эта специальность как нельзя лучше показывает изменения в российском образовании, связанные с реформированием всей системы образования в последние годы. Теперь ребенок действительно становится центром процесса образования и воспитания, а школьная практика максимально приближена к реальной жизни, изменениям, которые происходят в обществе, как в глобальном плане, так и локальном.

Научно-технический процесс, постоянные изменения в жизни и деятельности общества, кризис в социальной и экономической его сферах, огромный объем информации, все это требует от ребенка умения быстро адаптироваться к меняющимся условиям жизни и обучения, и помочь ему в этом должна школа и учителя. Но со всем объемом деятельности школьный учитель уже не справляется, в этом ему помогает тьютор.

Буквально, от английского, тьютор — это наставник, который оберегает, заботится, наблюдает. Именно тьютор помогает ученику адаптироваться в новых для него условиях и сопровождает в образовательном пространстве. Особенно востребовано такое взаимодействие ребенка и взрослого (тьютора и учащегося) в условиях ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ) ученика. Именно тьютор может с наибольшей долей успешности и эффективности не только мотивировать детей с особенностями в умственном развитии и другими проблемами здоровья на обучение и развитие, но и создать наиболее благоприятные для этого условия. В западных странах тьютор, работающий с детьми, нуждающимися в особом внимании, носил определение «специальный учитель». Благодаря этой специальности, дети с интеллектуальными или фи-

зическими особенностями здоровья чувствуют себя нужными в этом обществе, чувствуют поддержку и внимание, благодаря чему быстро осваиваются и адаптируются к меняющимся условиям.

Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ заключается в особенностях деятельности тьютора в рамках особого инклюзивного образования, в ситуациях неопределенности выбора или и переходов от одного этапа в развитии и образовании, к другому. В таких сложных ситуациях и этапах жизни для ребенка с ОВЗ, тьютор призван создать условия не просто для преодоления чисто технического характера, а для осмысления, понимания происходящего и адаптированного участия ребенка во всех жизненных ситуациях. Тьютор не решает проблем учащегося, не выполняет за него задания, а помогает ему сделать выбор, принять правильное решение, мотивирует его на активность и эффективность, стремление к преодолению проблемы (Е. А. Суханова, А. Г. Чернявская).

Необходимо понимать, что тьюторское сопровождение — это не что иное, как осуществление педагогической квалифицированной поддержки (А. А. Тервов). Тьюторское педагогическое сопровождение учащегося с ОВЗ — это взаимодействие, в ходе которого ученик выполняет действие, а педагог создает условия для осуществления и осмысления этого действия. Основные итоги сопровождения — не только знания, способы работы, самостоятельная образовательная деятельность, но и осознание самим учеником смысла и значения результатов образования на столько, на сколько это возможно.

Тьюторское сопровождение — это особый вид деятельности, осуществляемой в постоянной динамике, с обязательным мониторингом и коррекцией, в соответствии с анализом получаемых результатов. Это особая деятельность, подчиненная законодательству Российской Феде-

рации, базирующаяся на теории и практики педагогики, возрастной психологии, истории и социологии (Г. М. Беспалова).

Главная цель тьюторского сопровождения детей с ОВЗ (интеллектуальной недостаточностью) является успешное включение ребёнка в общественную и/ или образовательную среду.

Специалисты выделяют принципы осуществления тьюторского сопровождения детей с ОВЗ:

- гуманизм;
- целостность;
- преемственность;
- валеологичность;
- системность;
- адресность.

Цель сопровождения состоит в том, чтобы ребенок добился как можно большего при тех способностях и возможностях, которыми он обладает, несмотря на имеющиеся проблемы и дефициты. Для эффективного осуществления тьюторского сопровождения на разных возрастных этапах и в разных типах образовательных учреждений членами Тьюторской Ассоциации была разработана ресурсная схема общего тьюторского действия. Эта схема представляет тьюторское сопровождение как максимальное открытие перед ребёнком возможностей окружающего мира.

В общеобразовательных учреждениях неуклонно растет доля учащихся, чей путь в образовании по тем или иным причинам для самих педагогических работников, для родителей ребенка, медиков или психологов выглядит как требующий особого отношения. Выделение этих «особых» детей происходит по разным основаниям: в эту категорию попадают одаренные дети, дети с проблемами в общении, дети с задержками и отклонениями в развитии, дети с разными нарушениями здоровья и т. д. Задача тьютора – индивидуальное сопровождение ребёнка в массовой школе, создание условий для полноценной и качественной жизни в рамках нового образовательного пространства. Тьютор может и должен сопровождать не только образовательный интерес ребенка с ОВЗ, но и его семью, сформировать вокруг ребенка толерантную к нему социокультурную среду.

В настоящее время используются как минимум четыре основные формы поддержки:

- превентивные меры;
- информационно-консультативная поддержка (характеристика имеющихся у ребенка трудностей, знакомство со специальными учебными материалами, техническими средствами обучения, методиками специального обучения и др.);
- дифференциация (индивидуализация, адаптация) учебной программы и процесса обучения;
- улучшение условий пребывания и обучения ребенка, интегрированного в среду общеобразовательной школы (консультирование учителей и администрации специалистами, повышение их квалификации,

разделение ответственности, материально-техническое оснащение учреждения и др.).

В наши дни в разных школах уже есть потенциальные шансы для введения в школу должности тьютора.

Так, по мнению С. В. Поповой, компетенции тьютора в высшем образовании делятся на две группы: общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные). Такая классификация компетенций вполне допустима и для тьютора в инклюзивном образовании, так как тьютор, с одной стороны, должен удерживать социокультурные основания образовательного процесса, а с другой — быть профессионалом своего дела.

Предметные компетенции тьютора, сопровождающего ребёнка с ОВЗ в общем и с интеллектуальной недостаточностью в частности, имеют определённое описание и ресурс формирования:

- полное понимание особенностей инклюзивного образования, его содержания, специфики;
- особенности и виды, специфика процессов умственной отсталости;
- знание структуры и процессов психологического и физического развития детей с ОВЗ в общем, и умственной отсталостью в частности;
- способности умение анализа качества и количества процесса взаимодействия тьютора с ребенком, имеющим интеллектуальную недостаточность и его окружением, обществом в целом;
- навыки анализа особенностей взаимодействия и взаимовлияния ребенка с ОВЗ и социального окружения;
- образование в области специальной педагогики и специальной психологии;
- коммуникации и особенности общения, умение ясно выражать свои мысли и слушать других;
- уметь разрешать конфликты, использовать технологии межличностного общения, строить взаимодействие в малых группах;
- иметь организаторские способности: умение участвовать в разработке намеченной деятельности, видеть перспективу индивидуальной и групповой деятельности, видеть и поддерживать интересы конкретных воспитанников и групп, находить оптимальные варианты деятельности и доводить дело до результата;
- умение использовать разные способы педагогического взаимодействия между всеми участниками образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, учителями, специалистами, руководством);
- аналитический ум и способность к анализу и синтезу;
- умение прогнозировать возможные точки роста и развития познавательного интереса учащегося, предвидеть конечные результаты.

Если тьютор обладает всеми перечисленными компетенциями, то он сможет организовать эффективное и качественное сопровождение ребёнка с ОВЗ, которое осуществляется в несколько этапов:

- сбор информации о ребёнке;
- анализ полученной информации и собственные наблюдения;
- совместная с другими специалистами выработка рекомендаций и составление индивидуального образовательного плана работы с ребёнком;
- реализация поставленных задач;
- анализ ситуации развития ребёнка;
- корректировка стратегии сопровождения.

Тьюторское сопровождение всегда носит индивидуальный, адресный характер. Вот некоторые формы сопровождения, применяемые сегодня в практике тьюторской деятельности:

- 1) личная беседа;
- 2) групповая консультация;
- 3) учебный тьюторский семинар;
- 4) особое образовательное событие.

Тьюторское сопровождение осуществляется исходя из индивидуально разработанной программы сопровождения конкретного ребёнка с ОВЗ.

Программа тьюторского сопровождения в рамках индивидуальной образовательной программы учащегося или учащихся может иметь следующую структуру:

1. Пояснительная записка к программе: с указанием проблемы, целей, задач, объектов и предметов, методов и форм работы, особенностей мониторинга и предполагаемых результатов.

2. Непосредственно тьюторская программа: содержание деятельности, планирование тематическое и календарное.

Литература:

1. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение школьника: организационные формы и образовательные эффекты. http://thetutor.ru/school/junior_high_school_article03.htm
2. Э. Гордон, Р. Морган и др. Революция в тьюторстве. Ижевск: Изд. дом «ERGO», 2010.
3. Ковалева Т. М. Не учитель, не психолог, не классный руководитель: Тьюторство как одно из направлений преодоления формальной педагогики // Первое сентября. 2004. № 66.
4. Ковалева Т. М. Культурные границы тьюторства // Первое сентября. 2009. № 15. http://upr.1september.ru/view_article.php?id=200901504
5. Ковалева Т. М. Тьюторское сопровождение в старшей школе как возможность эффективной реализации предпрофильной подготовки и профильного обучения // Теоретические исследования 2005 года: Материалы научной конференции. М.: ИТИП РАО, 2006.

Тьютор должен вести разные записи, которые помогут объективно оценить возможности ребёнка, выявить проблемы, конкретизировать задачи в индивидуальной работе с данным воспитанником. Дневник — форма отчетности, которая позволяет показывать изменения и проследивать динамику развития ребёнка. Разумеется, тьюторы широко применяют и другие виды документации, например, анкеты и опросные листы, различные тестовые материалы при использовании элементов педагогического и психологического исследования в своей работе, экспертные карты и т.

Эффективность тьюторской деятельности зависит от нескольких факторов:

- психологическая готовность администрации и коллектива ОУ к инклюзии, осмысление основополагающих ценностей инклюзивной деятельности, согласия с ними;
- наличие нужных профессионалов или договоренности о психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ специалистами из ресурсных центров, центров развития и коррекции, ППМС центров;
- наличие особых условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Рекомендацию на тьюторское сопровождение выдаёт ПМПК. В документе нужно описать требования к квалификации тьютора и особенности сопровождения ребёнка с ОВЗ.

При создании необходимых благоприятных условий, при четкой программе сопровождения, ребёнок с ОВЗ может добиться успеха в преодолении умственной отсталости частично, или полностью, преодолит проблемы в общении и социализации.

Интегрирование интерактивных упражнений в планирование основной образовательной программы подготовительной группы как инновационное направление в области дошкольной STEAM-технологии

Зобенкова Елена Юрьевна, воспитатель;

Кашпилова Оксана Леонидовна, воспитатель;

Третьякова Елена Владимировна, воспитатель;

Яковлева Валентина Васильевна, воспитатель;

Омельченко Юлия Викторовна, воспитатель;

Брант Наталья Алексеевна, воспитатель;

Бондарева Анастасия Викторовна, воспитатель;

Павлюк Наталья Николаевна, воспитатель

МБДОУ № 16 «Детский сад комбинированного вида» г. Кемерово

Интегрирование интерактивных упражнений направлено на качественное усвоение детей программного материала путём закрепления его с помощью нетрадиционных методов, в частности ИКТ — технологий, компьютерных упражнений, разработанных для индивидуальной и подгрупповой работы по закреплению тем модулей и технологических карт образовательной программы. В частности, речь пойдёт о внедрении инноваций в примерную общеобразовательную программу дошкольного образования «От рождения до школы» Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой.

Предложенные интерактивные задания способствуют решению проблемы повышения качества преподаваемого материала, и закрепление интереса детей к обучению и самостоятельной деятельности при получении знаний из внешних мультимедийных источников, расширение практического опыта работы с компьютером. В сегодняшний век модернизации применение информационно-коммуникационных технологий в дошкольной организации — актуальная проблема современного дошкольного образования. В последнее время информационно-коммуникационные технологии являются незаменимым помощником воспитателям в организации образовательного процесса. А умение педагогов использовать информационные технологии в дошкольном образовании даёт возможность значительно обогатить качество образования. Нам становится ясно, что интерактивные методы обучения в современных условиях методологии и педагогики, необходимо внедрять в образовательный процесс и использовать как учебный материал.

Разработанные нами интерактивные упражнения направлены в первую очередь на решение данной проблемы.

Каждый модуль и технологическая карта примерной общеобразовательной программы подготовительной группы имеет свою тематику. Компьютерные мультимедийные упражнения разработаны согласно тематике модулей программы, с учётом возрастных особенностей воспитанников, в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта и с учётом веяний и тенденций педагогических инноваций. Упражнения проекта разрабо-

таны на сайте LearningApps.org, который создан для поддержки обучения с помощью небольших общедоступных интерактивных упражнений. Данные упражнения создаются онлайн, и в дальнейшем используются согласно планированию календарно-тематического плана. При создании таких упражнений на сайте взяты за основу ряд шаблонов, задания на классификацию и другие модификации игр. Упражнения не являются законченными учебными единицами и интегрируются в образовательный процесс при реализации основной образовательной программы. Сущность инновационного значения нашей идеи заключается в том, чтобы использовать компьютерные технологии с целью повышения интеллектуального развития ребенка и его компьютерной грамотности.

Современный мир ставит перед образованием непростые задачи: подготовить ребенка к жизни в обществе будущего, которое требует от него особых интеллектуальных способностей, направленных в первую очередь на работу с быстро меняющейся информацией. Целью нашей деятельности в данном направлении является создание условий для глубокого и качественного усвоения программного материала воспитанниками подготовительной группы. Мы ставим задачи научить детей самостоятельной продуктивной учебной деятельности в контексте компьютеризации процесса образования, развивать учебную мотивацию через использование интеллектуальных компьютерных интерактивных упражнений, воспитывать целевые ориентиры при работе с компьютером, направленные на здоровое отношение к ИКТ-деятельности.

Ожидаемые результаты

Мы считаем, что наши практические упражнения помогут повысить качество усвоения программного материала, помогут закрепить учебно-мотивационную сферу воспитанников через овладение практической компьютерной деятельностью, а также обеспечат необходимый уровень интеллектуального развития детей подготовительной группы.

В процессе реализации учебной деятельности воспитателями осуществляется систематичный контроль уровня

развития усвоенных знаний детей, согласно реализации основной образовательной программы (беседы, викторины, игры-драматизации, проблемные ситуации и др.) Но данные виды работы не являются основополагающими направлениями мониторинга когнитивного уровня развития воспитанников. Непосредственный мониторинг усвоения образовательной программы и продуктов компьютерной деятельности, используется основной, разработанный для воспитанников подготовительной группы в соответствии с ФГОС. Нами лишь добавлены критерии оценки качества оперирования компьютерной деятельностью при выполнении упражнений.

По истечении реализации годового календарно-тематического плана, воспитатели анализируют полученные результаты мониторинга, готовят доклад о проделанной работе для родителей и разрабатывают методические рекомендации и практические советы по внедрению ИКТ технологий в образовательную деятельность в ДОО. Дополнительными усилиями по внедрению интерактивных упражнений в образовательную программу ДОО, достигнуты положительные результаты, которые позволяют спрогнозировать дальнейшее развитие данной деятельности, оформление её в проектную деятельность, её модернизация, необходимость создания аналогов для использования в других возрастных группах воспитанников.

Мы предлагаем познакомиться с нашими интерактивными упражнениями, внедрёнными в первое полугодие календарно-тематического планирования подготовительной группы. Их можно найти на сайте LearningApps.org, или воспользоваться ссылками, которые приведены ниже.

1. Сентябрь. Модуль № 1. Праздник знаний. Упражнение «Найди одинаковые картинки к празднику «День знаний». <https://learningapps.org/watch?v=pxggp9qsa21>

2. Сентябрь. Модуль № 2. Праздник знаний. Упражнение «Школьные принадлежности». <https://learningapps.org/watch?v=purwrh7uk21>

3. Сентябрь. Модуль № 3. Золотая осень. Упражнение «Каждому дереву свой лист». <https://learningapps.org/view22535899>

4. Сентябрь. Модуль № 4. Золотая осень. Упражнение «Найди одинаковые осенние пейзажи». <https://learningapps.org/watch?v=p4jprwfn521>

5. Октябрь. Модуль № 5. Дом, в котором я живу. Упражнение «Весёлые задачки для ребят». <https://learningapps.org/watch?v=p4kmj5ta321>

6. Октябрь. Модуль № 6. Мой город. Упражнение «Наш город-Кемерово!». <https://learningapps.org/watch?v=p6ft6goha21>

7. Октябрь. Модуль № 7. Земля — наш общий дом. Упражнение «Россия — наш общий дом!». <https://learningapps.org/watch?v=ph5rfmt3j21>

8. Октябрь. Модуль № 8. Земля — наш общий дом. Упражнение «Земля — наш общий дом!». <https://learningapps.org/watch?v=pnwk1x5e521>

9. Ноябрь. Модуль № 9. Моя Родина — Россия! Упражнение «Богатство России — животные Севера и Сибири» <https://learningapps.org/watch?v=roxve5pxn21>

10. Ноябрь. Модуль № 10. Моя Родина — Россия! Гимн, флаг, герб России. Упражнение «Символы России» <https://learningapps.org/watch?v=pxhronwa521>

11. Ноябрь. Модуль № 11. Москва — столица России! Упражнение «Москва — столица нашей Родины!» <https://learningapps.org/watch?v=p044ca4gt21>

12. Ноябрь. Модуль № 12. Герои России. Упражнение «Герои России» <https://learningapps.org/watch?v=pps08iven21>

13. Декабрь. Модуль № 1. Зимушка — зима. Упражнение «Зверята в лесной столовой». <https://learningapps.org/view22374452>

14. Декабрь. Модуль № 2. Новый год спешит к нам гости! Упражнение «Найди пары одинаковых подарков» <https://learningapps.org/watch?v=prtck0ddn21>

15. Декабрь. Модуль № 3. Ёлка — красавица! Детям очень нравится! Упражнение «Соотношение картинки и слова» <https://learningapps.org/watch?v=psrn0dszc21>

16. Декабрь. Модуль № 4. Все встречают новый год! Дружно встанут в хоровод! Упражнение «Новогодний карнавал». <https://learningapps.org/watch?v=p1rhbuw6t21>

Надеемся, что наш материал и наработки интерактивных упражнений помогут многим педагогам — дошкольникам в организации педагогической деятельности и окажут практическую значимость в реализации инновационных методов и приёмов работы с детьми дошкольного возраста.

Литература:

1. Планирование организованной образовательной деятельности воспитателя с детьми подготовительной группы: технологические карты на каждый день по программе «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. Сентябрь-ноябрь/ (М.: Мозаика-Синтез, 2014).
2. Планирование организованной образовательной деятельности воспитателя с детьми подготовительной группы: технологические карты на каждый день по программе «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. Декабрь-февраль-/ (М.: Мозаика-Синтез, 2014).
3. Рабочая программа совместной деятельности воспитателя с детьми 6–7 лет (подготовительная группа) Авторы-составители: Парфенова Т. А, Ларина Е. В. http://mdou16.ucoz.com/Arhiv/2021–2022/2021_podgotov-programma.pdf
4. Сайт для поддержки обучения и преподавания с помощью небольших общедоступных интерактивных модулей (далее — упражнений). LearningApps <https://learningapps.org/about.php>

Система коррекционно-логопедической работы по формированию потребности в речевом общении у детей с расстройствами аутистического спектра

Кандалова Марина Васильевна, студент магистратуры

Томский государственный педагогический университет

Официальная статистика говорит о том, что в последнее время значительно выросло количество детей с расстройствами аутистического спектра. В данной статье рассматриваются варианты формирования потребности в речевом общении у таких детей, их включение в социально-коммуникативную среду.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, потребность в речевом общении, социальное взаимодействие, коммуникативные навыки.

Аутизм — это расстройство развития, диагностическими критериями которого являются выраженные трудности в социальной коммуникации и социальном взаимодействии, а также существующие трудности в обработке сенсорной информации и повторяющееся или ригидное поведение (определение DSM-5) [6].

Один из недостатков вербальной коммуникации у детей с РАС — неспособность к диалогу. В процессе диалога дети данной категории не способны обеспечить обратную связь и тематическую направленность информации [2].

С целью изучения особенностей речевого общения детей с РАС было проведено исследование в котором приняли участие 4 детей с расстройствами аутистического спектра.

Для получения данных об особенностях речевого общения дошкольников с расстройством аутистического спектра был использован адаптированный вариант методики

«Оценка социальных и коммуникативных навыков у детей с аутизмом» А. В. Хаустова [7].

«Модель обследования включала следующие разделы:

I. Выявление особенностей коммуникативных навыков.

II. Оценка уровня сформированности базовых коммуникативных функций.

III. Оценка уровня сформированности социоэмоциональных навыков.

IV. Оценка уровня сформированности диалоговых навыков.

В результате проведенного обследования, направленного на изучение потребности в речевом общении у детей с расстройствами аутистического спектра, было подтверждено, что при аутизме отмечаются нарушения всех вышеперечисленных навыков» [7]

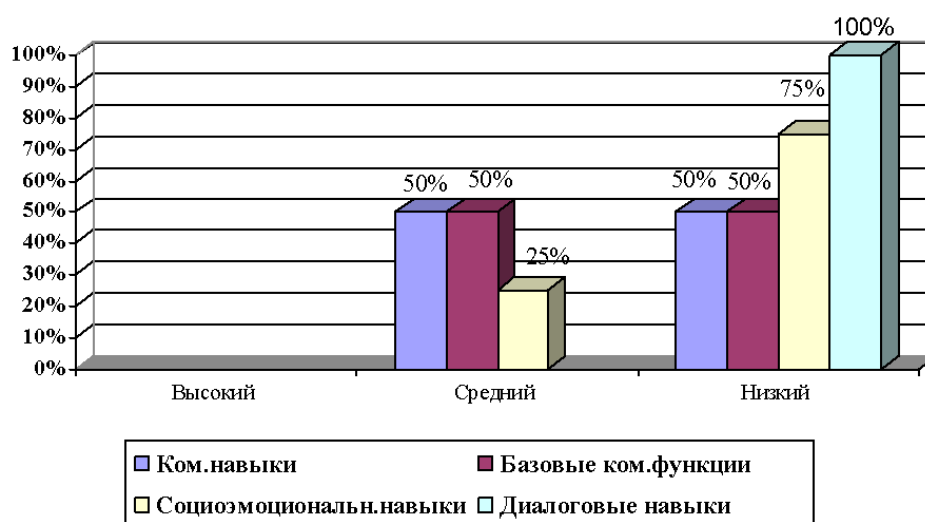


Рис. 1. Уровень потребности в речевом общении у детей с расстройством аутистического спектра на констатирующем этапе исследования

При работе над формированием потребности в речевом общении у детей с РАС были исследованы следующие навыки: формирование умения выражать просьбы, формирование навыков социального поведения, а также формирование и способность к вербальным и невербальным диалоговым навыкам [1].

С целью проведения коррекционно-логопедической работы по данным направлениям использовались разнооб-

разные методы: предоставление наглядного материала, использование игр на формирование ответов «да» и «нет» и игры на формирование сотрудничества, способствующие потребности в речевом общении. Работа была направлена на совместную деятельность: коммуникативно-речевую, предметную, игровую и учебную.

Необходимой в работе, направленной на формирование потребности в речевом общении, является

коррекция аффективных проявлений, использование их и стереотипных действий ребенка с расстройствами аутистического спектра для коммуникативного взаимодействия в игре [3].

Игры, помогающие установить положительный эмоциональный контакт с детьми с расстройством аутистического спектра:

— «Качу» / «Кати» — игра проводится сидя за столом. Педагог катит машинку и озвучивает действие («Качу»), после того как ребенок поймал предмет, просит его «Кати». Ребенок должен повторить за педагогом слова и действия.

— «Сдуй листик» — на высоте эмоционального состояния ребенку предлагается сдуть листик с плоской поверхности или с руки. Ребенок следует инструкции «Дуй» [4].

— Предоставление картинок с вопросом, например, «Это стакан?» ответ «да» или «нет».

Обучение детей «языку чувств» ведется по следующим направлениям:

1. Обучение приемам выделения изображенной зафиксированной эмоции. Используют отдельные картинки с эмоциональным фоном, фотокарточки, иллюстрации к книгам, специальные учебные диафильмы, игрушки. Дети узнают, называют и показывают различные эмоциональные состояния.

— Игры «Покажи (выбери, найди, сделай, дай...)» картинку или иллюстрацию в книге (веселую, грустную, радостную)

— «Сделай, как я». Ребенок должен повторить движение за педагогом [6].

2. Обучение приемам, направленным на распознавание интонаций и интонированной речи.

— Просьба педагога сказать громко, тихо, засмеяться.

— Прослушивание музыкальных эмоциональных образов, исполненных на разных музыкальных инструментах.

3. Обучение приемам речевой и поведенческой этики на эмоциональной основе.

— Угадай кто так говорит? Ребенку включаются звуки животных, природы, его задача повторить (с имитировать звук) [4].

4. Обучение приемам и способам анализа собственных эмоций. Обучение умению видеть со стороны свой эмоциональный образ и соотносить его с конкретной ситуацией и конкретными людьми.

— Рассматривание собственной мимики перед зеркалом (если ребенок не боится зеркала), установление связи между мимическими проявлениями и эмоциональным самочувствием [3].

5. Распознавание, воспроизведение, изображение. Изображение и отгадывание различных походок, комплексов движений, прыжков, присущих определенным объектам.

— Игры: «Угадай, кто так делает», «Покажи, как скачет», «Узнай, кто так ходит».

Для создания оптимистического «чувственного» фона, стимуляции образных двигательных представлений и воображения ребенку с РАС предлагают пройти по воображаемой тропинке с преодолением различных препятствий (мостик, лужи, ручей, камни). Такая эмоционально окрашенная игра является действенным средством коррекции нарушений в эмоциональной сфере ребенка с расстройством аутистического спектра [4].

Сравнительный анализ материалов исследования (констатирующего и контрольного) показал изменение количественных и качественных показателей, отражающих уровень потребности в речевом общении у детей с расстройствами аутистического спектра.

Констатирующий этап Контрольный этап

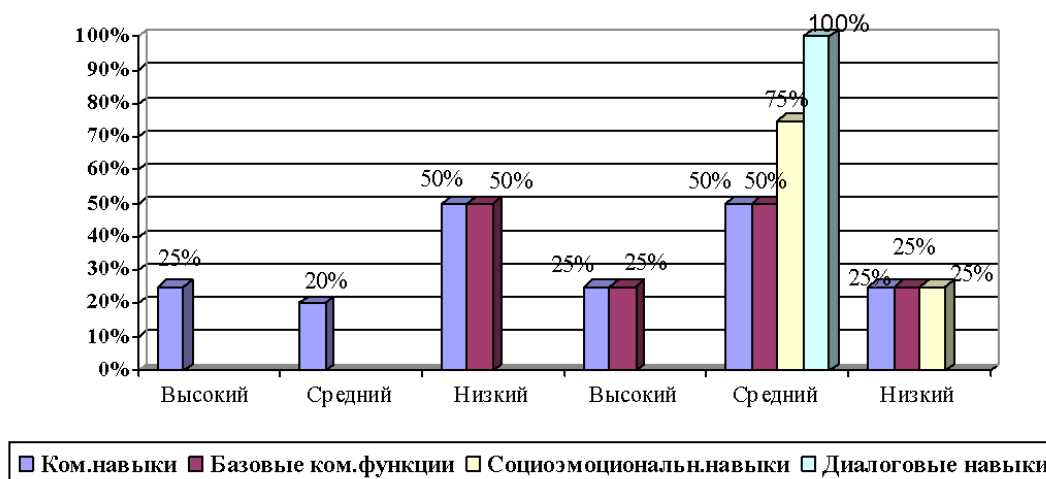


Рис. 2. Уровень потребности в речевом общении у детей с расстройством аутистического спектра на констатирующем и контрольном этапе исследования

Контрольное исследование позволило выявить положительную динамику в развитии вербальной коммуникации: рост коммуникативного словарного запаса, развитие речи, возможность использовать ее в различных социальных ситуациях, при взаимодействии с другими людьми. В процессе обучения у детей с РАС сформировалось умение выражать базовые коммуникативные функции, используя вербальные и невербальные средства коммуникации.

Полученные в результате сравнения данных констатирующего и контрольного этапов исследования позволили

сделать вывод о положительной динамике коррекционно-логопедической работы, направленной на формирование потребности в речевом общении у детей с расстройством аутистического спектра. Но несмотря на такие результаты, следует продолжать коррекционно-логопедическую работу в данном направлении.

Логопедическая работа с детьми с расстройствами аутистического спектра имеет свою специфику, которая обусловлена особенностями высшей нервной деятельности, психологическими особенностями детей данной категории [5].

Литература:

1. Бардышевская, М. К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: учебное пособие / М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский. — Москва: Психология, 2003. — 320 с.
2. Лебединская К. С, Никольская О. С. Дети с нарушениями общения. Ранний детский аутизм /К. С. Лебединская. — Москва: Просвещение, 1989. — 92 с.
3. Либлинг, М. М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом / М. М. Либлинг // Дефектология. — 1998. — № 4. — С.80–93.
4. Курбангалиева, О. Р. Формирование коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра / О. Р. Курбангалиева // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. — Челябинск, 2017. — С.77–79.
5. Никольская, О. С. Аутичный ребенок: Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва: Теревинф, 1997. — 341 с.
6. Сахьянова С. В. Развитие коммуникации у детей с РАС (расстройство аутистического спектра)». Методические рекомендации / — Иркутск: ГАУ ЦППМиСП, 2021. — 39с.
7. Хаустов, А. В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие / А. В. Хаустов. — Москва: ЦПМССДиП, 2010. — 88 с.

Возможности развития предметно-пространственной среды группы, способствующие проявлению инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста

Колобова Анна Валерьевна, старший воспитатель;

Иванова Марина Юрьевна, воспитатель

МДОУ детский сад № 94 «Полянка» г. Волжского Волгоградской области

Реализуя принципы и подходы программы «Вдохновение», мы не просто изменили традиционное устройство группы, наполненное готовыми решениями и, как оказалось, с минимальными возможностями для саморазвития ребенка, но и определили значимые ориентиры нового пространства, в котором ребенок действует в своем собственном направлении и по собственному замыслу.

Неожиданными, но видимыми ориентирами новой среды стало появление в группе зоны для уединения детей, с мягкими элементами (подушки, кресло-груша, коврик), все это добавляет группе немного семейного уюта. В любое время в нем можно спрятаться, уединиться, поиграть одному или с другом.

В тесном контакте с детьми создается следующий важный для нас ориентир — это информационное пространство. Открытую информацию о текущей жизни группы составляют разнообразные практические материалы: многочисленные фотографии, рисунки, схемы, опросники, тексты составленные со слов детей, иллюстрации, плакаты, макеты. Визуально оформляем новости и события, поздравление детей и правила группы. Дети рисуют, обводят копируют, печатают слова, самостоятельно размещают в пространстве группы важную для них информацию. Изучающую тему и текущую деятельность отражаем в листах ежедневника, заполняем их на утреннем круге. Ежедневники со временем становятся более четкими и структу-

рированными. В них указываем дату, дни недели, погоду, количество присутствующих детей, предстоящую деятельность, занятия и др.

Ежедневное использование с детьми таких информационных носителей как настенный, отрывной или самодельный календарь, часы (настенные, самодельные, ручные) — это решение образовательных задач в разных областях и сближение детской реальности со взрослой жизнью.

Значимыми ориентирами пространства служат центры активности. Математика является составной частью нового пространства. В группе созданы такие условия, что дети ежедневно имеют дело с числами, геометрическими фигурами, с измерением, сравнением. Математическое содержание таких постоянных действий, как пересчет присутствующих, определение порядка прихода детей, заполнение календаря погоды, деление, угощение и многое другое становится для детей интересным и важным.

Материалы центра грамотности такие, как разнообразные буквы, образцы слов, имен, трафареты, журналы и газеты для вырезаний, бумага, карандаши, ручки, дырокол, степлер — наши помощники в составлении и оформлении рассказов по изучаемой теме, в создании тематической азбуки и стенгазеты. Книжки, афиши, объявления, игры и атрибуты к ним, это и другое мы создаем, воплощая наши идеи и замыслы в реальность. Книжный шкафчик в группе располагается рядом с мягкими пуфиками.

Доступный для детей шкафчик с полочками, наполненный материалами к лепке, рисованию, конструированию позволяет детям самостоятельно организовать творческую мастерскую. Разнообразие или дополнение нового материала отталкивается от изучаемой темы и интересов детей. Все это дает каждому ребенку возможность стать автором единственной и неповторимой работы. Индивидуальные полочки в группе дают возможность хранение личной канцелярии, самостоятельно выбрать материал, экономно и аккуратно пользоваться, соблюдать порядок.



Достойное место в группе занимает центр России, наполненный детскими работами, фотографиями города и страны. Наклеивая, наклеивая маршрут реки, границы города на картах мы вместе расширяем наше представление о том, как велика наша страна.

Почувствовать себя настоящими исследователями дети могут в специально организованном месте — в центре науки. Материалы и оборудование в центре подбираются вместе с детьми и родителями в зависимости от изучаемой темы, от вопросов и предложений детей. Вместе знакомимся с новым оборудованием, совершаем открытия и ищем ответы на свои вопросы.

Следующим ориентиром пространства является самовыражение ребенка и его индивидуальность. В групповом пространстве предусмотрено множество мест для размещения художественных работ детей, для их персональной выставки. Это магнитная доска, сетка-паутинка, тематические альбомы, выставочные полочки с пьедесталом.

Права ребенка на свободный выбор деятельности поддерживается разнообразием центров активности, наполнением их материалами на основе интересов и потребности детей.

Дети самостоятельно формируют комфортное для себя пространство, перемещая не только стулья, скамейки, но и используют различные расходные материалы и реальные атрибуты в повседневной взрослой жизни.

Развивающая среда группы — это живой организм, который не может быть выстроен окончательно. Ежедневно мы создаем общее с детьми пространство, где ценностью является свобода и реализация своего замысла, любимое дело, игра.

Поддержка и воплощение на первый взгляд неосуществимых идей, задач детей рождает в них желание и стремление действовать, изучать, понимать. Самостоятельность и ответственность проявляется в детях, если пространство группы создается не вместо детей, а вместе с ними.





Проблемы коррекции аутоагрессии у детей младшего школьного возраста

Магамедова Айшат Экверхановна, студент магистратуры
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

В настоящей статье авторами рассматриваются некоторые актуальные проблемы коррекции аутоагрессии у детей младшего школьного возраста. Рассматриваются различные подходы к пониманию сущности и причин аутоагрессии, предлагаются различные варианты по разрешению данной проблемы. На основе научной литературы раскрываются подходы к формированию и оценке подобной психологической реальности ребенка, анализируются особенности Интернет-зависимости ребенка, которая приводит к аутоагрессии. Отмечается семейный и социальный аспект, который может вызывать трудности в социализации школьника, возникновению у него психологических проблем, выражаемых в нанесении себе физических и нравственных страданий.

Ключевые слова: коррекция, аутоагрессивное поведение, школьный возраст, насилие, педагогика.

Problems of correction of autoaggression in children of junior school age

Magamedova Ayshat Ekverkhanovna, student master's degree
Kuban State University (Krasnodar)

In this article, the authors consider some topical problems of auto-aggression correction in children of primary school age. Various approaches to understanding the essence and causes of auto-aggression are considered, various options for resolving this problem are proposed. On the basis of scientific literature, approaches to the formation and evaluation of such a psychological reality of a child are revealed, the features of a child's Internet addiction, which leads to auto-aggression, are analyzed. The family and social aspect is noted, which can cause difficulties in the socialization of the student, the emergence of psychological problems in him, expressed in inflicting physical and moral suffering on himself.

Keywords: correction, auto-aggressive behavior, school age, violence, pedagogy.

Проблема агрессивности поведения у школьников, особенно представителей младшего школьного звена (1–4 класс) в последние годы приобрела большую актуальность и стала обсуждаема в профессиональном и научном сообществах. Это связано с ускорением социализации детей в обществе, получением ими доступа к различной информации на более раннем этапе становления личности чем раньше. Начиная с первого класса школы, а порой и раньше они имеют свои телефоны, планшеты, компьютеры и иные средства электронных коммуникаций и виртуальных развлечений. Соответственно, неизбежно, через игры, а также использование «Интернета» ребенок получает доступ к агрессивной, травмирующей, негативной информации, в том числе — порнографической, криминальной, деструктивной и т. д.

Все это оказывает непосредственное влияние на становление личности ребенка, его психотипа и характера, восприятия реальности и сверстников, выбора собственной модели поведения и т. д. Отдельно следует выделить культивируемую жестокость в видеоиграх, ильмах, сериалах, телевидении и средствам массовой информации, подогреваемых в целях повышения просмотров и рейтингах.

В российской педагогической и психологической науке накоплен богатый опыт исследования агрессивного поведения детей младшего школьного возраста (в том числе и аутоагрессии) — Г. В. Бурменская, О. А. Карабаева, А. Г. Лидерс и др.

Вопросом остается определение аутоагрессии, ее сущности и причин проявления и возникновения. При широком наличии различных аутоагрессивных теорий в большинстве своем их можно свести к следующей классификации [1]:

1. Аутоагрессия, как специфическая характеристика личности, смысл которой заключается в индивидуальной особенности личности ребенка/подростка, такие как неуверенность, недовольство собой, эгоцентризм, перфекционизм, наличие серьезных внутренних конфликтов и противоречий;

2. Аутоагрессия — следствие саморазрушительного поведения ребёнка в различных социальных условиях. В данном случае аутоагрессивное поведение ребенка может быть связано с защитной реакцией на различные внешние психофизические раздражители. При этом отмечается высокая деструктивная роль «Интернета» в данном случае;

3. Аутоагрессия как проявление фрустрации — данная концепция заключается в представлении аутоагрессивного поведения ребенка, как реакции на экстремальную ситуацию с целью ее изменения, путем причинения себе физических и психологических страданий.

Проблематика исследования данной темы заключается в наличии большого количества различных подходов к ее пониманию, а также ее многоаспектности и сложности. Так к аутоагрессивному поведению различные ученые относят формы суицидального поведения [2], терроризм [3], вик-

тимное поведение, чрезмерно экстремальные виды спорта или экстремальное вождение, попытки внесения изменений в свое тело, виртуальную зависимость [4] и т. д. Однако в большинстве своем все сводится к выводу о том, что аутоагрессия является формой защитной реакции на психики на внешние раздражающие факторы.

Мыльникова Ю. А. утверждает, что саморазрушающееся поведение у детей начинается встречаться в младшем школьном возрасте 9–10 при этом встречается не выражено или выражено крайне слабо (откусывание ногтей, выдиранье волос, нанесение незначительных травм). Если этой проблемой не заниматься, то проблема будет прогрессировать к 11–14 годам, в ходе формирования индивидуального представления ребенка о жизни и смерти, как явления бытия [5]. Пик аутоагрессии обычно приходит на возраст 16–19 лет, когда подросток начинает делать первые самостоятельные шаги во взрослой жизни, в том числе в попытках построения своей собственной личной жизни, тем не менее именно в младшем школьном возрасте обычно и возникают психологические проблемы и девиации, которые развиваются в аутоагрессивное поведение. Умение их выявлять, работать над ними и корректировать является важной задачей в работе педагога и психолога.

В научной литературе выделяются следующие причины и факторы, в основе которых лежит агрессивное аутоагрессивное поведение детей [6]:

1. Индивидуальные психобиологические асоциальные предпосылки поведения ребенка, которые затрудняют его социализацию в обществе;
2. Психолого-педагогический аспект, который привел к сложностям в социализации и воспитании ребенка;
3. Социально-психологический аспект, который заключается в нарушении воспитательного процесса в семье, что привело к формированию девиантного поведения у ребенка;

При этом широко известно, что младшие школьники наиболее подвержены к проявлению агрессии, как в отношении сверстников, так и в отношении себя. Отметим, что агрессивное поведение может быть и вербальным, и невербальным. Важно, при коррекции аутоагрессивного поведения школьника помнить, что если ребенок в возрасте 6–10 лет хотя бы один раз сможет добиться подобным поведением своей цели, то он автоматически выберет данную модель поведения как верную и устойчивую и будет ее применять в дальнейшем. Также необходимо минимизировать наказание за проявление агрессивных форм, так как чрезмерное давление вызовет обратную реакцию сопротивления и отрицания. Особенно это будет проявляться в случае с аутоагрессией, так как ребенок, понимая, что он не способен больше направлять эмоции во вне, будет концентрировать негативную энергию в себе и причинять вред своему организму и психике.

Исходя из этого важно помнить, что реакция родителя или педагога, или психолога всегда должна иметь место быть в случае возникновения у ребенка агрессивного

поведения. Вопрос возникает в том, какой именно должна быть данная реакция и на что она должна быть направлена. Тут вполне подходит так называемая поведенческая терапия, правило «стимул — реакция». Ребёнок должен знать, что окружающим не нравится его поведение, и они оставляют за собой право лишить его, например, просмотра мультфильмов, похода в цирк, кафе, кино или прогулок с друзьями, но это никоим образом не должно звучать в директивной форме. Необходимо объяснить ребёнку, что любой его поступок влечёт за собой последствия, он должен знать об этом.

Среди местных детей агрессивные проявления наблюдаются чаще, чем у мигрантов (45% против 32%), а вот аутоагрессия — в полтора раза реже. Следовательно, подавляющее большинство детей мигрантов испытывают психологический дискомфорт, чувство угнетенности, самоотвержения. Понятно, что в подростковом возрасте это может значительно исказить процесс становления личности, привести к стремлению самоутверждения разными способами [7].

Как показывает практика работы с детьми младшего школьного возраста наибольшей агрессии в отношении себя подвержены дети, которые обладают высоким уровнем неприятия окружающей среды и чуждой им атмосферы. Проблемы в социализации и неприятие себя в коллективе приводят к замкнутости и необходимости выплескивания накапливающихся эмоций на фоне гормонального развития личности. При этом чем закрытее ребенок, чем больше у него психологические барьеры, тем сильнее будет проявляться аутоагрессия как тенденция.

Если для местных детей выявленная закономерность в целом сохранялась, то для детей мигрантов агрессивные тенденции были связаны как с высоким, так и с низким уровнем неприятия чужого, а также с трудностью определения своих этнических предпочтений. Нормальный уровень агрессии отмечался всего у 13,7% мигрантов — при среднем уровне неприятия чужого. Аутоагрессия была сильно выражена при всех видах этнокультурных предпочтений [7].

Коррекция аутоагрессии детей младшего школьного возраста проявляется в первую очередь в проведении комплекса профилактических мероприятий со стороны педагога и психолога, направленных на проработку личностных проблем у детей, социализации их в коллективе, недопущению и пресечению возникновения серьезных конфликтных ситуаций в коллективе. Важно создавать условия, при которых у ребенка была бы возможность выплескивать накопившиеся эмоции неагрессивными методами — путем самовыражения и самореализации себя в спорте, активных видах отдыха и свободного досуга. Потребность в движении — это основная психологическая потребность детей в возрасте 8–10 лет и пренебрежение её чревато возникновению замкнутости у ребенка и как следствие аутоагрессии, как защитной реакции психики на внешние факторы.

Важно помнить, что запрет совершения каких-либо действий напрямую чреват дополнительным проявлением

аутоагрессивного поведения (бессмысленно запрещать ребенку грызть ногти или рвать волосы и т. д.). Необходимо проговаривая с ним это, пояснить причину подобного поведения помогая ему преодолевать неуверенность в себе и определенные деструктивные свойства личности. Аутоагрессия всегда предполагает наличие психологических проблем, которые в первую очередь следует выделять при корректровке поведения ребенка.

Необходимо выработать у ребенка чувство самоконтроля и ответственности за собственные действия и по-

ступки, важно, чтобы он сам осознавал их природу, вредность или полезность конкретных действий для себя или окружающих. При этом в основе любой корректирующей деятельности педагога или психолога лежит диалог, построенный на доверии между двумя субъектами. В младшем школьном возрасте все еще низкий самоконтроль у большинства детей, поэтому особенности темперамента часто определяют их поведение. Особенности темперамента ребенка могут приводить к формированию способов поведения, которые воспринимаются как агрессивные.

Литература:

1. Глазырина Л. Г. Аутоагрессия как предиктор формирования интернет-зависимости у подростков: теоретические аспекты Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71–4.
2. Григоренко Е. А. Проблема суицидального поведения подростков (обзор литературы) Научное обозрение. Медицинские науки. 2016. № 5. С. 40–45
3. Герасимова В. В., Карпов А. М. Психологические особенности подростков как группы риска аутоагрессии в контексте терроризма Казанский педагогический журнал. 2016. № 3. С. 140–144
4. Соколова М. В. Особенности подростковой аутоагрессии и отношения к сети интернет у подростков кадетского корпуса Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 3. С. 116–125
5. Мыльникова Ю. А. Клинические и социально-психологические предикторы аутоагрессивного поведения лиц допризывного и призывного возраста / Диссертация на соискание учёной степени к. м. н. — Краснодар, 2015, — 157 с.
6. Демко, Е. В. Организационно-педагогическая деятельность по профилактике и коррекции агрессивности детей 6–7 лет: дис... канд. пед. наук / Е. В. Демко. — Армавир, 2005
7. Даниленко Т. В. Агрессивность младших школьников в многонациональных классах и ее коррекция // Вестник ЗабГУ. 2009. № 3.

Речевое развитие детей с нарушениями речи через музыкальную деятельность в системе дошкольного, школьного и профессионального образования

Мясищева Ирина Витальевна, музыкальный руководитель

МБДОУ детский сад № 29 «Рябинушка» г. Старый Оскол

Верейкина Дарья Дмитриевна, воспитатель;

Пронина Ольга Вадимовна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 21 «Сказка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В статье рассмотрены подходы и технологии музыкально-речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи в системе дошкольного, школьного и профессионального образования.

Ключевые слова: дети с тяжелыми нарушениями речи, инклюзивное образование, интеграция речевой и музыкальной деятельности.

В России обучение детей с особенностями здоровья имеет более чем 200-летнюю историю. В 1806 году в городе Павловске было открыто первое училище для 12-и глухонемых детей, а в 1807 году — образовательное учреждение для слепых детей. Однако только в 1990-х годах стали появляться экспериментальные программы по интеграции детей с ограниченными возможностями в учебный процесс обычных школ.

Инклюзивное образование — это перспективный способ обучения, который предполагает пересмотр системы образования в сторону комфортной обучающей среды для всех, кто оказался исключен для общественной жизни, в том числе для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Оно предполагает, что каждый такой ребенок сможет получить качественное образование, адаптированное к его возможностям и потребностям, а также поможет

найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный потенциал. В России практика инклюзивного образования внедряется повсеместно. К одним из ее направлений относится обучение детей с тяжелыми нарушениями речи в среде нормативно развивающихся ровесников.

Музыкальная деятельность занимает особое место в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи, можно сказать, что ей принадлежит отдельная роль, ведь музыка является особым средством развития эмоционально-волевой сферы, двигательной, речевой и умственной деятельности. Музыкальный вид деятельности синтетичен, он включает в себя восприятие музыки, пение, ритмику, танец, музицирование, музыкальные игры.

Музыка играет огромную роль в образовательном процессе. Именно она может объединить разных людей со своими интересами, обладающих своим уровнем развития речи, в единый коллектив, она в состоянии сплотить этот коллектив и построить эффективное взаимодействие. Если ребенок замкнут, застенчив, с трудом общается с другими детьми, музыка способна помочь преодолеть все эти проблемы, кроме того, музыка может не только сделать работу всего коллектива более плодотворной, но и просто поднять настроение. Особенности образовательных потребностей ребенка с нарушениями речи часто вызывают немало проблем психоэмоционального плана, а музыка положительно влияет на снижение зависимости ребенка от этих проблем, помогает развить творческий потенциал личности, раскрыться и раскрепоститься. Так же, как и на логопедических занятиях, на занятиях музыки дети расширяют свой словарный запас, развивают фонематический слух, отрабатывают грамматические темы, только на музыкальных занятиях комплекс коррекционно-развивающих игр и упражнений сопровождается ритмичными движениями или музыкально-двигательными упражнениями.

Музыкальная деятельность включает в себя различные элементы, являющиеся компонентами языка. Музыка развивает способность различать звуки на слух, развивает у детей воображение, способность выражать мысли словами, движениями и жестами. Музыкальная деятельность в логопедических группах включает в себя работу, направленную на слушание музыки, пение, музыкально-ритмические движения (музыкально-ритмические упражнения, танцы, хороводы, музыкальные игры), игра на детских музыкальных инструментах. Кроме того, упражнения на развитие дыхания являются обязательным компонентом занятий.

Такие сложные формы речевых расстройств как логоневроз, заикание, дизартрия, могут эффективно корректироваться при помощи интеграции музыкальной и речевой деятельности, которая помогает становлению грамматической, лексической и фонетической речи в дошкольном возрасте. Инклюзивная вертикаль предполагает индивидуальный образовательный маршрут ребенка, обеспечивает ему постоянное комплексное психолого-педагогическое сопровождение на протяжении всего периода обучения и содействует его социализации.

Первый опыт речевого развития ребенок получает в семье, родители читают сказки, заучивают с ребенком потешки, несложные стихи, далее эта работа продолжается в детском саду. На занятиях музыкой она строится на основе высокохудожественного учебного материала и прослеживается во всех видах музыкальной деятельности. Во время бесед о музыке, заучивании текстов, на занятиях по музыкально-театральному творчеству происходит обогащение словарного запаса детей, формируется монологическая и диалогическая речь, развивается звуковысотный, ритмический, тембровый и динамический слух. Развитие артикуляционного аппарата, дыхания, голоса, дикции, орфоэпии совершается в пении [2, с. 5–8]. Логоритмические упражнения оказывают непосредственно коррекционное воздействие на речь ребенка, они являются важнейшим методическим средством в работе с детьми с нарушениями речи, а в комплексе с игротерапией и психогимнастикой позволяют решать целый ряд коррекционных, образовательных и оздоровительных задач. Пальчиковые игры и игра на музыкальных инструментах не только приобщают детей к совместному музицированию, но и способствуют развитию мелкой моторики и слухового восприятия — важных факторов формирования активной речи.

С переходом из детского сада в школу работа по развитию и коррекции речи детей с ТНР на музыкальных занятиях продолжается. Все навыки, что получили дети в детском саду, продолжают развиваться и в школе. Дети становятся старше и более развиты физически, к этому времени их объем легких увеличивается, голосовые связки становятся крепче, укрепляется фонетическая сторона речи. Ученики учатся управлять своим голосом, получают знания о принципе работы голосового аппарата, учатся правильно обращаться с органами, принимающими участие в образовании голоса. Школьники учатся решать проблемы, связанные с нечеткостью проговаривания слов, слишком медленной или слишком торопливой речи, а также «проглатыванием» окончаний или частей слова. На уроках музыки в школе продолжается развитие лексической, грамматической, фонетической речи, используется множество упражнений на развитие дикции и артикуляции. Активное развитие речи происходит благодаря используемым на занятиях ребусам, загадкам, музыкально-двигательным упражнениям.

Заканчивая школу, ребенок уже имеет определенный багаж знаний по работе своего речевого аппарата, а также имеет определенный словарный запас, поэтому в профессиональном обучении на первое место выходит формирование речевой культуры. Так как для представителей многих профессий основное требование — это хорошее знание языка и умение пользоваться его богатством, на данном этапе инклюзивного обучения большое внимание уделяется технике речи и развитию выразительного произношения [3, с. 3]. Наиболее действенными в работе с учащимися считаются ритмические музыкальные, двигательные задания и логоритмические упражнения [1, с. 71].

Таким образом, регулярное использование средств музыкального воспитания в работе с детьми с ТНР на всех этапах вертикали инклюзивного образования помогает удачной коррекционной работе, благоприятно отражается на психоэмоциональном состоянии ребенка. Преемственность в целях, задачах, содержании педагогической работы между детским садом, школой и профессиональ-

ным учреждением помогает показать высокие результаты коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения речи, через музыкальную деятельность. Результаты окажутся выше, если дети, попавшие в интегративную среду в раннем возрасте, ни на каком этапе своего развития не будут лишены общества нормативно развивающихся сверстников.

Литература:

1. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
2. Кацер О. В. Игровая методика обучения детей пению: Учебно-методическое пособие. — СПб: Музыкальная папирота, 2005.
3. Ром Н. Хочу говорить красиво! Техники речи. Техники общения /Н. Ром — «АРДИС», — (Сеансы психотренинга).

Использование ТРИЗ-технологии в ДОУ

Пономарёва Лариса Николаевна, воспитатель;

Рарова Ирина Геннадьевна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад № 57» г. Хабаровска

«Главное, что должно дать образование и о чём часто забывают — это не багаж знаний, а умение владеть этим багажом» — утверждает ученый-дидакт А. Л. Несмеянов.

В наше время изменения, происходящие в жизни за небольшой отрезок времени, требуют от человека таких качеств, которые способствовали творческому и продуктивному подходу к любым новым идеям. Чтобы быстро и адекватно реагировать на происходящие перемены, человек должен уметь активизировать свой творческий потенциал.

Именно дошкольный возраст наиболее благоприятен для раскрытия творческого потенциала, поэтому нельзя упустить этот период.

Классическое образование строится на трансляции готового знания. При этом ребёнок упражняет память, учится осуществлять по образцу определённые мыслительные операции, чтобы самостоятельно применять их в типовых ситуациях. Но когда он сталкивается с новой, проблемой, то возникает растерянность. Главное отличие технологии ТРИЗ от классического подхода к дошкольному развитию — это создать условия для детей, самостоятельно находить ответы на вопросы, решение задачи, проводить анализ, а не повторять за взрослым.

Образовательная деятельность должна быть интересной. Это утверждение — аксиома. Главное для развития личности ребенка — это привлекательные виды детской деятельности, предоставление возможности ребёнку проявить самостоятельность, инициативу, творчество. Система творческих заданий на основе методов и приёмов ТРИЗ является эффективным средством, которое делает образова-

тельный процесс не только качественным, но и увлекательным. Педагоги, использующие ТРИЗ-технологию, главной целью ставят-формирование творческого мышления ребёнка. Принцип ТРИЗ — познать, оценить, изменить.

Могут ли освоить методы ТРИЗ дети дошкольного возраста? Да! Конечно! Творческие способности детей развиваются намного быстрее. Французский психолог Рибо выявил зависимость РТВ (развитие творческого воображения) человека от возраста и назвал, что «5-летние дети — вулканы фантазии».

Применение ТРИЗ в работе с детьми дошкольного возраста помогает детям расти настоящими выдумщиками, которые, став взрослыми, будут изобретателями, генераторами новых идей.

Элементы ТРИЗ используются не только в образовательной деятельности, но и в совместной, самостоятельной, режимных моментах. Также можно эффективно использовать в проектной деятельности. Проект начинается с проблемной ситуации, где дети должны найти выход из проблемной ситуации.

Принцип проведения занятий — от простого к сложному. С младшего возраста можно использовать простые игры «На что похожи?», «Хитрые картинки», «Волшебные картинки», «Игра в слова». Важно соблюдать систематичность при проведении игр и упражнений: «Дорисуй», «Какая игрушка?», «Перевёртыши». Задачи-шутки помогают преодолеть инерцию ребёнка и будут гимнастикой для ума.

В соответствии с темой занятия, например, по окружающему миру или развитию речи, подбирается и тема игр и творческих заданий.

Развитое диалектическое мышление предполагает видение противоречия, его формулирование и решения. В результате появляется новое изобретение. Для этого можно использовать игры «Наоборот», «Хорошо-плохо». В игре «Теремок» — дети выделяют общие признаки и различия, путём сравнения. В игре «Обзывалочки» определяют функцию предмета или явления. А игра «Волшебный ящик» предлагает придумывать — «составлять» новые объекты, придавать им функции и подбирать названия. Таким образом у детей формируется умение фантастического преобразования объектов окружающего мира.

Знакомя детей с художественной литературой, с помощью «Волшебного треугольника» можно сочинять сказки. Разбирая задачи в игре «Помоги сказке», дети учатся решать сказочные противоречия. Сочинение загадок способствует умению систематизировать свойства предметов, явлений, составлять модели, подбирать ассоциации...

Работа по системе ТРИЗ проводится постепенно, например, в 4 этапа:

На первом этапе помогаем ребёнку находить и различать противоречия в окружающем мире.

На втором этапе дети учатся фантазировать и изобретать.

На третьем этапе переходим к решению сказочных задач, придумыванию сказок, загадок.

На четвёртом этапе находим выход из разных сложных ситуаций, используя полученные ранее умения.

Основные методы ТРИЗ, используемые в работе с детьми: мозговой штурм, метод фокальных объектов, морфологический анализ, метод проб и ошибок, тризовские игры и т. д.

Игры: «Хорошо-плохо», «Черное-белое», «Вперед-назад» «Паучок плетет паутину». Выбрав объект, находим его положительные и отрицательные качества. Начинать можно уже с детьми средней группы. Сначала сами называем отрицательные качества (плохо), а дети положительные (хорошо).

Используя метод «эмпатии», дети ставят себя на место какого-то объекта. Если собрались мыть руки, спрашиваем детей: «Представьте, что вы мыло, которое сейчас возьмут и будут им мыть руки, что вы почувствуете, о чём подумаете, а может испугаетесь или порадуетесь?». При затруднении детей, то можно сначала самим предложить варианты — мыло не хочет, чтоб его испачкали, или радо, что сможет сделать наши руки чистыми. Представляя себя в образе животных, насекомых, цветов, предметов мебели, одежды, дети предлагают очень интересные варианты.

Литература:

1. Кудрякова И. Г., Кузнецова В. В., Пыстина Л. С «Развитие интеллекта дошкольников средствами теории решения изобретательских задач при ознакомлении с окружающим миром».
2. Викентьев, И. Л., Кайков, И. К. Лестница идей: Основы ТРИЗ в примерах и задачах— Новосибирск, 1992.
3. Лелюх С. В., Сидорчук Т. А., Хоменко Н. Н. Развитие творческого мышления, воображения и речи дошкольников- Учебное пособие, Ульяновск, 2003

Всестороннему знакомству с предметом или явлением помогает метод системного анализа. Используя этот метод рассматриваем прошлое (как, откуда появился), будущее, разбираем детально предмет. Системный оператор начинаем использовать в младшей группе, знакомя детей с предметами ближайшего окружения, игрушками и т. д.

Со средней группы применяется метод фокальных объектов, который помогает снять психологическую инерцию, активно развивать воображение детей. Используя метод фокальных объектов, изменяем или улучшаем выбранный объект; знакомимся с новым объектом, используя его новое определение, сочиняем историю об объекте.

Метод морфологического анализа также способствует снятию инерции мышления и помогает выявить больше вариантов решения предложенной проблемы.

На следующем этапе переходим к методу «Мозгового штурма» Его цель — помочь детям «расковать» сознание и подсознание, стимулировать воображение, чтобы получить наибольшее количество необычных, оригинальных идей.

Это метод решения задач, объединением усилия всего коллектива, эффективность достигается путём развития идей друг друга. Этот метод можно применять ежедневно, развивая фантазию, воображение детей, расширяя их сознание. Метод демонстрирует детям, что каждая задача может иметь несколько правильных решений, которые будут приемлемы в каких-то своих условиях. Метод учит детей без страха высказывать свои идеи, не боясь мнения окружающих и самим уважительно относиться к чужому мнению, учит критике, но позитивной.

Дальше переходим к решению сказочных задач. В любой сказке обязательно найдутся противоречия между её героями и их нужно разрешить, а для этого нужно выявить и использовать различные ресурсы, но стараясь не изменить сюжет сказки. Но это сразу быстро, конечно не получается и зависит от подготовленности детей.

В результате работы с использованием технологии ТРИЗ у детей повысилась концентрация внимания, уровень понимания речи, навык связной речи, уровень развития изобретательских способностей, мышления, творческого воображения, художественного вкуса. Прослеживается положительная динамика в развитии памяти, активизации мыслительной деятельности, снятии с детей комплексов, развитии эмоциональной стороны, эмпатии.

Диагностика ориентировки в пространстве у детей младшего дошкольного возраста

Себелева Наталья Васильевна, студент

Сибирский государственный индустриальный университет (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.)

В статье рассматривается проблема ориентировки в пространстве у детей младшего дошкольного возраста, а также диагностика ориентировки в пространстве с помощью методик.

Ключевые слова: ориентировка в пространстве, диагностика, младший дошкольный возраст.

Diagnostics orientation in space in children younger preschool age

Sebeleva Natalya Vasilyevna, student

Siberian State Industrial University (Novokuznetsk)

The article changes the problem of orientation on the surface in children of primary preschool age, as well as the diagnosis of orientation on the surface using the technique.

Keywords: orientation in space, diagnostics, younger preschool age.

Важность изучения способности ориентироваться в пространстве определяется недостаточной изученностью закономерностей пространственного мышления. Исследования психологической природы пространственного мышления имеет, поэтому не только теоретическое, но и большое практическое значение, так как трудно назвать хотя бы одну область деятельности человека, где бы умение ориентироваться в пространстве не сыграло бы существенной роли.

Ориентировка в пространстве имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека, охватывая различные стороны его взаимодействия с действительностью. Поэтому гармоничное развитие ребенка невозможно без развития у него способности к ориентировке в пространстве. Ребенок с ранних лет сталкивается с необходимостью ориентироваться в пространстве. При помощи взрослых он усваивает самые простейшие представления об этом: слева, справа, вверху, внизу, в центре, над, под, между, по часовой стрелке, против часовой стрелки, в том же направлении, в противоположном направлении и др. Все эти понятия способствуют развитию пространственного воображения у детей. Умение ребенка представить, спрогнозировать, что произойдет в ближайшем будущем в пространстве, закладывает у него основы анализа и синтеза, логики и мышления [3].

Изучавшие пространственные представления и ориентировку в пространстве исследователи Б. Г. Ананьев, М. В. Вовчик-Блажитная, А. А. Люблинская, Т. А. Мусейбова, Ф. Н. Шемякин и др. установили, что их несформированность к концу дошкольного возраста является одной из причин, вызывающих затруднения при овладении детьми школьными навыками [2].

В свете этих данных актуальным представляется развитие у детей адекватных способов восприятия пространства, полноценных пространственных представлений и прочных

навыков ориентировки в пространстве; эта задача выступает как необходимый элемент подготовки ребенка к школе, являющейся, в свою очередь, одной из важнейших задач дошкольного воспитания [1].

Исследование ориентировки в пространстве у детей младшего дошкольного возраста проводилось на базе МБДОУ «Детский сад» г. Новокузнецк. Исследование охватило воспитанников младшей группы дошкольного образовательного учреждения. Для проведения экспериментальной работы было отобрано 20 детей, одной возрастной группы. Все дети адаптированы к дошкольному образовательному учреждению и посещают детский сад регулярно. Работа проходила в три взаимодействующих этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Первым этапом мы провели констатирующий эксперимент. Целью эксперимента являлось выявление уровней сформированности ориентировки в пространстве у младших дошкольников.

Для достижения поставленной цели мы использовали следующие диагностические методики: Семаго Н. Я., Семаго М. М. «Диагностика пространственных представлений ребенка» Вторая методика дидактическая игра «Поиграем с зайчиком» и третья «Изучение пространственных представлений» Урунтаева Г. А. Афонькина Ю. А.

В начале, мы провели диагностическую методику Семаго Н. Я., Семаго М. М. «Диагностика пространственных представлений ребенка», которая содержала одиннадцать серий заданий. В своей работе мы использовали четыре серии заданий, в соответствии с возможностями нашей возрастной группы.

Методика проводилась в свободное время после занятий, на прогулке, во 2 половину дня в индивидуальной форме. Создавалась спокойная, доброжелательная обстановка.

При оценке ответов мы опирались на такие показатели как:

- понимание различных пространственных характеристик;
- самостоятельное употребление слов, отражающих пространственные характеристики;
- точность, автоматизированность, самостоятельность выполнения действий;
- использование помощи педагога.

Ответы детей разделяли на три уровня:

- высокий уровень: относятся дети, которые правильно понимали различные ориентировочные характеристики, с легкостью определяли правые и левые части тела, отвечали достаточно быстро не задумываясь;
- средний уровень: относятся дети, которые правильно обозначали правые и левые части тела, но допускали незначительные ошибки при выполнении заданий, связанных с пониманием и употреблением предлогов; им требовалось время на обдумывание ответов и стимулирующая помощь педагога;
- низкий уровень: относятся дети, которые не различают правые и левые части тела даже после озвучивания их взрослым, ребенок не выполняет задание.

Таким образом, диагностика показала:

- высокий уровень — не показал ни один ребенок;
- средний уровень — 35% это дети, которые правильно обозначали правые и левые части тела, но допускали незначительные ошибки при выполнении заданий, связанных с пониманием и употреблением предлогов; им требовалось время на обдумывание ответов и стимулирующая помощь педагога;
- низкий уровень — 65% относятся дети, которые не различают правые и левые части тела даже после озвучивания их взрослым, ребенок выполняет задание только с помощью взрослого.

Таким образом, мы видим, что знания детей минимальны, они плохо ориентируются на схеме собственного тела, на задания связанные с пониманием и употреблением предлогов большая часть детей отвечали неверно или допускали значительные ошибки.

В качестве второй диагностической методики мы провели игру «Поиграем с зайчиком», целью которой является выявление умений ориентироваться от себя.

При ответе детей мы опирались на следующие показатели:

- понимание пространственных характеристик и правильное выполнение задания;
- самостоятельность ребенка при выполнении действий;
- использование помощи педагога.

Ответы детей оценивались по следующей шкале:

1 балл — ребенок не справился с заданием даже после наводящих вопросов взрослого;

2 балла — ребенок понимает смысл обозначений: вверх вниз, впереди сзади, допускает ошибки при определении левой и правой руки;

3 балла — ребенок понимает смысл обозначений: вверх вниз, впереди — сзади, слева — справа, над — под.

Результаты исследования по второй методики мы отобрали в таблице

Таким образом, мы видим, что на высоком уровне ни одного ребенка

На среднем уровне — 35% данные дети правильно выполнили задания, но с небольшой помощью педагога.

На низком уровне — 65% дети правильно выполняли задания, только при помощи педагога.

Полученные данные позволяют придерживаться следующих выводов, у большинства детей экспериментальной группы наблюдаются недостаточно сформированная ориентировка в пространстве. Дети не понимают различные ориентировочные характеристики, с заданиями справляются исключительно с помощью взрослого.

Третья методика «Изучение пространственных представлений» автор Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А, которая содержала семь заданий. В своей работе мы использовали четыре задания, в соответствии с возможностями нашей возрастной группы.

При ответе детей мы опирались на следующие показатели:

- точность при выполнении;
- самостоятельность выполнения действий;
- помощь педагога при выполнении.

В результате получили следующие уровни освоения ориентировки «на себе», «от себя»:

- высокий уровень — ни один ребенок;
- средний уровень дети допускали незначительные ошибки при соотношении определенных частей тела, на вопросы отвечали верно, но с небольшой помощью педагога;
- низкий уровень — 62% детей, сюда относятся: дети отвечали на вопросы только при помощи педагога, показывали названные части тела неверно, продемонстрировали низкие знания основных пространственных направлений.

Обобщая полученные результаты можно сделать вывод, что на низком уровне сформированности ориентировки в пространстве находится 60% детей от общего количества, на среднем уровне — 40% и на высоком ни одного ребенка. Дети плохо ориентируются на схеме собственного тела, от себя, допускают ошибки при соотношении определенных частей тела.

Таким образом, в ходе констатирующего этапа экспериментального исследования было выявлено, что не у всех детей младшей группы сформирована ориентировка в пространстве.

Это указывает на необходимость целенаправленной работы по формированию ориентировки в пространстве. Результаты, полученные в ходе диагностики, будут учитываться при проведении формирующего этапа экспериментальной работы.

Литература:

1. Кудинова, М. И. формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами дидактических игр и упражнений [Текст] / М. И. Кудинова, Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 3–2. — С. 360–364;
2. Люблинская, А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста [Текст] / Формирование восприятия пространства и пространственных представлений / А. А. Люблинская СПб, ст. под ред. Афанасьева Б. Г. — М.: Известия АПИ РСФСР, 2006. — 223 с.
3. Мусейибова, Т. А., Корнеева, Г. А. Методика формирования элементарных математических представлений у детей [Текст] –Т. А. Мусейибова, М.: Владос, 2003. — 411 с.

Активные методы обучения на уроках русского языка с узбекским языком обучения

Хакимова Нигина Хусановна, преподаватель
Навоийский государственный педагогический институт (Узбекистан)

*В статье рассматриваются разные методы обучения на уроках русского языка с узбекским языком обучения.
Ключевые слова:* русский язык, метод, обучение, развитие, эффективность, деятельность, чтение.

Active teaching methods in the Russian language lessons with the Uzbek language of instruction

Hakimova Nigina Husanovna, teacher
Navoi State Pedagogical Institute (Uzbekistan)

*The article discusses different teaching methods in the Russian language lessons with the Uzbek language of instruction
Keywords:* Russian language, method, training, development, efficiency, activity, reading.

В настоящее время внимание к иностранным языкам в нашей стране растет день ото дня. Например, Министерство народного образования Республики Узбекистан, Министерство образования Российской Федерации и Благотворительный фонд искусств, науки и спорта совместно организовали семинар по повышению качества преподавания русского языка и общеобразовательных наук в Узбекистане — проект «Класс!».

Русский язык является одним из наиболее распространённых языков мира — шестым среди всех языков мира по общей численности говорящих и восьмым по численности владеющих им как родным. Русский является также самым распространённым славянским языком.

В рамках этой программы в Узбекистан приедут квалифицированные учителя и методисты из Российской Федерации для обучения учителей русского языка в узбекских школах необходимым навыкам. Наиболее актуальной задачей в современном образовании является повышение качества школьного обучения. На любом этапе развития школьного образования постоянно возникают препятствия и проблемы, которые требуют оперативного вмешательства и положительного решения. Преподавание рус-

ского языка в узбекских школах и обеспечение учащихся необходимой информацией затрудняет это. Поэтому учителя русского языка стараются использовать разные методы в узбекских школах. Потому что помимо знания родного языка, узбекского, наши выпускники должны в совершенстве владеть русским и английским языками. С этой целью наше государство наладило сотрудничество с Российской Федерацией в изучении русского языка. В настоящее время в узбекских школах используются различные методы, чтобы сделать русский язык и литературу более понятными и интересными для учащихся. Потому что одной из задач нашего государства сегодня является подготовка таких зрелых, знающих и профессиональных кадров. Это, конечно, означает, что наши школы должны соответствовать такому же уровню спроса. Основная нагрузка ложится на наших учителей.

Главная задача каждого учителя — развить у учащихся интерес к учению, научить учиться. Учителю необходимо не только доступно все рассказать и показать, но и научить ученика мыслить, привить ему навыки практических действий. Этому могут способствовать эффективные методы и приемы обучения.

Для того чтобы оно устойчиво, динамично и эффективно развивалось, необходимо постоянно организационно изменяться и двигаться вперед.

Обучение должно быть построено как процесс «открытия» каждым школьником конкретного знания. Учитель должен организовать учебный процесс так, чтобы из пассивного слушателя ученик превратился в самостоятельную, критически мыслящую личность. В настоящее время важно обеспечить общекультурное, личностное и познавательное развитие ребенка. Поэтому он должен использовать разные активные методы обучения.

Активные методы обучения — это методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Особенности активных методов обучения состоят в том, что в их основе заложено побуждение к практической и мыслительной деятельности, без которой нет движения вперед в овладении знаниями. Учитель может для каждого этапа урока использовать свои активные методы, позволяющие эффективно решать конкретные задачи этапа. Например, на уроках русского языка в начальных классах с узбекским языком обучения можно использовать такие активные методы обучения как:

1. Кластер
2. Проблемные ситуации
3. Творческие работы
4. Метод проектов
5. Работа с текстом
6. Драматизация
7. Синквейн
8. Лэпбук

В начале урока, чтобы сосредоточить внимание учащихся, мы можем использовать метод «Комплименты», который позволяет не только выяснить настроение, психологическое состояние учащихся, но и улучшить его, создать ситуацию успеха. Сказать друг другу комплимент. А также методы «Цепочка», «Приветствие»: ребята здороваются друг с другом за руку, но не просто так, а фантазируя при этом. Происходит контакт глазами — это способствует возникновению близости и позитивной внутренней установки.

Метод «Поздоровайся локтями»: поздороваться как можно с большим числом одноклассников, назвав свое имя и коснувшись друг друга локтями, что способствует со-

зданию неформальной обстановки в начале урока и установлению контакта между учащимися.

В основной части урока, например, на тему: Как познакомиться с друзьями с родителями. Как представиться незнакомому человеку.

Метод «Кластер»: учитель рисует на доске два кластера, первый: я и члены моей семьи, второй: я и мои друзья. И по ходу он может объяснить местоимения, потому что во время знакомства часто употребляются именно части речи — местоимения. Чтобы на уроке отвечали все дети, а не одни и те же, использую метод «Волшебный мешочек». Фамилии и имена учеников записаны на листочках, лежат в мешочке, учитель или ребята достают лист, к доске идет тот, чью фамилию достали и он (она) напишет, кто его друг. Например «мой друг Анвар или моя подруга Нигора». Они должны четко знать, когда употребить мой, когда моя, когда мое. Повышается концентрация внимания у всех обучающихся, начинают внимательно слушать. Затем мы можем использовать метод «Можно я задам вопрос?» Отрабатывается умение задавать вопросы по определенной теме, по тесту учебника. (Например: моя ручка или мой; мой папа или моя).

Для релаксации можно применять метод «Физкульт-минутка», чтобы детям было не скучно и они не устали, сидя.

Зайцы бегали в лесу, (бег на месте)

Повстречали там лису (повилать «хвостиком»)

Прыг-скок, прыг-скок, (прыжки на месте)

Убежали под кусток. (присесть)

Мы решили закаляться, раз-два, раз-два! (приседания, с вытягиванием рук перед собой)

И водою обливаться, раз-два, раз-два! (поднять руки вверх, имитация обливания)

А потом мы полотенцем, раз-два, раз-два!

Не забудем растереться, раз-два, раз-два! (имитация растирания полотенцем)

Для развития критического мышления, внимательного отношения к этапам урока можно использовать метод «Мудрая сова». В конце урока ученики вместе с учителем говорят о достигнутой ими цели, определяют, что нужно закрепить, выделяют для себя вопрос, на который дома нужно будет найти более полный ответ. Таким образом достигается цель, поставленная учителем. Основная цель учителя — заинтересовать учащихся уроком.

Литература:

1. Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению.
2. О. В. Курбатова, Л. Б. Красноперова, С. А. Солдатенко. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению.
3. М. А. Курьянов, В. С. Половцев Активные методы обучения.
4. https://spravochnick.ru/pedagogika/teoriya_obucheniya/aktivnye_metody_obucheniya/
5. <https://nsportal.ru/blog/detskii-sad/all/2017/03/05/aktivnye-metody-obucheniya>

6. Активные методы обучения на уроках русского языка в 1 классе начальной школы. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <https://infourok.ru/aktivnie-metodi-obucheniya-na-urokah-russkogo-yazika-v-klasse-1890985.html?> (дата обращения: 20.04.2022).
7. Грицанова, Л. А. Активные методы обучения / Л. А. Грицанова. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2018/01/04/aktivnye-metody-obucheniya90985.html?> (дата обращения: 20.04.2022).

6

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 16 (411) / 2022

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 04.05.2022. Дата выхода в свет: 11.05.2022.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.