

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



45
ЧАСТЬ V
2022

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 45 (440) / 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)
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
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максумович, 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 Кулуг-Бек Бекмуратович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
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 *Роман Осипович Якобсон* (1896–1982), русский лингвист, идеи которого оказали влияние на другие науки: литературоведение, антропологию, неврологию, историю русской культуры.

Роман Якобсон родился в Москве. Он был одним из трех сыновей в еврейской семье инженера-химика и купца I гильдии Иосифа (Осипа) Абрамовича Якобсона (родом из Австро-Венгрии) и его жены Анны Яковлевны, уроженки Риги. В 1914 году Роман Осипович окончил гимназию при Лазаревском институте и поступил на отделение славянской филологии историко-филологического факультета Московского университета, который окончил в 1918 году. В 1915 году стал одним из основателей Московского лингвистического кружка и оставался его председателем до 1920 года.

В феврале 1920 года Якобсон поехал в Ревель в составе торговой делегации Центросоюза в качестве сотрудника РОСТА, а оттуда в июле того же года — в Чехословакию как переводчик миссии Красного Креста, занимавшейся репатриацией военнопленных. Затем работал в советском полпредстве.

Замминистра иностранных дел Чехословакии В. Гирса считал, что Якобсон — «доносчик советской миссии, шпион и провокатор». В январе 1923 года полиция устроила у него обыск по подозрению в шпионаже.

В 1926 году Роман Осипович стал одним из основателей Пражского лингвистического кружка, занимал в нем должность вице-президента.

В 1930 году он защитил в Немецком университете в Праге докторскую диссертацию на тему *Über den Versbau der serbokroatischen Volksepen* («О стихосложении сербскохорватского народного эпоса»). В 1931 году переехал в Брно, преподавал в университете имени Масарика русскую филологию и древнечешскую литературу. В 1937 году Якобсон получил чехословацкое гражданство. Участвуя в международных научных конференциях и конгрессах, много ездил по Европе; эти поездки оплачивал чехословацкий МИД.

В 1930-е годы Якобсон примыкал к евразийству. Один из лидеров евразийства — Н. С. Трубецкой — был его ближайшим единомышленником в лингвистике и корреспондентом, а другой — П. Н. Савицкий — крестным отцом (Якобсон принял православие в 1938 году).

15 марта 1939 года, сразу же после ввода немецких войск в Чехословакию, Роман Осипович выехал вместе с женой из Брно в Прагу, где они скрывались около месяца в ожидании выездных виз. В апреле прибыли в Данию, где Якобсон читал лекции в Копенгагенском университете (по приглашению, отправленному еще до оккупации), отсюда 3 сентября уехал в Осло, где работал в Институте сравнительной культурологии и был избран действительным членом Академии наук Норвегии.

Весной 1940 года, едва услышав объявление о нацистском вторжении в Норвегию, Якобсоны, не захватив даже домой за документы, бежали к шведской границе и въехали в Швецию

в качестве беженцев. Там Якобсон преподавал в университете Уппсалы.

В мае 1941 года Якобсоны отправились в США на грузовом судне *Remmaren* (вместе с ними плыл философ Эрнст Кассирер с женой).

В 1948 году Роман Осипович опубликовал обстоятельное опровержение гипотезы Андре Мазона о поддельности «Слова о полку Игореве». Научная дискуссия вокруг публикации столкнулась с некоторыми политическими трудностями (особенно во Франции), поскольку, по словам Якобсона, «многие не верят Мазону, но считают его развенчание русской культурной традиции удобным орудием в антикоммунистической кампании». В Колумбийском университете студенты распространяли листовки, обвиняющие Якобсона в поддержке коммунистической линии в его книге о «Слове...».

Первой значительной работой Якобсона было исследование особенностей языка поэта-футуриста Велимира Хлебникова (1919). Противопоставляя поэтический язык языку естественному, Якобсон провозгласил, что «поэзия есть язык в эстетической функции» и поэтому «безразлична в отношении описываемого ею объекта». Этот тезис лег в основу эстетики раннего русского формализма, перевернувшего традиционное соотношение формы и содержания в литературном произведении.

В исследовании, посвященном сопоставлению русской и чешской систем стихосложения, Якобсон заострил внимание на звуковых сегментах слов, именуемых фонемами, которые не имеют собственного значения, но их последовательности являются важнейшим средством выражения значений в языке. Интерес к звуковой стороне языка привел Якобсона к созданию (при участии Н. С. Трубецкого) новой отрасли лингвистики — фонологии, предметом которой являются дифференциальные признаки звуков, из которых состоят фонемы. Якобсон установил 12 бинарных акустических признаков, составляющих фонологические оппозиции, которые, по его утверждению, являются языковыми универсалиями, лежащими в основе любого языка.

Основы еще одного нового направления в науке — нейролингвистики — заложены в работе Якобсона об афазии (1941 г.), в которой он связал нарушения речи с данными неврологии о структуре мозга.

Роману Якобсону принадлежит монументальное исследование славянской эпической поэзии.

В 1959 году Якобсон основал журнал *International Journal of Slavic Linguistics and Poetics* и стал его главным редактором.

В 1962 году был номинирован на Нобелевскую премию по литературе.

Роман Осипович Якобсон умер у себя дома в Кембридже (Массачусетс). Похоронен на кладбище Маунт-Обёрн. На его надгробии написано по-русски, в латинской транскрипции: *russkij filolog*.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

- Дубина К. А., Чекина Л. Ф.**
Анализ профессионального стресса педагогических работников..... 333
- Макарова Т. В.**
Особенности тревожности и страхов у женщин в разных триместрах беременности 335
- Платонова Е. Н.**
Анализ эффективности тренинга по коррекции личностной автономии у старших подростков 338
- Сахошко А. Н.**
Музыкотерапия как средство профилактики синдрома эмоционального выгорания современного педагога 341
- Шадрина М. В.**
Применение гештальт-подхода в практике психолога при работе с зависимостями 345
- Jargin S. V.**
Child abuse, autistic traits and alcohol consumption: a comment 355

ПЕДАГОГИКА

- Ахраменко Е. В.**
Проблемные задания при обучении чтению на уроке английского языка в средней школе 358
- Беляева И. А.**
Дидактические игры как средство развития фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня..... 360
- Ванюшина В. В.**
Развитие словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи 363

- Двужилова Е. В., Литвинова А. О.**
Способы взаимодействия ДОУ с институтом семьи с целью формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста..... 365
- Жукова Л. Ф.**
Цифровые образовательные ресурсы на уроках гуманитарного цикла 366
- Зуннунова Д. В.**
Изучение русской природоведческой литературы XX века в узбекской школе 368
- Исаева А. А.**
Методические особенности проведения Всероссийских проверочных работ по биологии в 6-м классе 370
- Кноль Я. Е.**
Влияние физической подготовки на работоспособность курсантов ведомственных вузов..... 374
- Кутепова Ю. А., Снимщикова Е. Ю., Ломакина Е. А., Здоровец А. А.**
Педагогические условия развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста 376
- Кутепова О. П.**
Кинестетическая сказка как средство развития высших психических функций у детей с тяжелыми нарушениями речи 377
- Ларина О. В., Лазаренко О. В., Гоманюк О. Ю.**
Развитие творческих способностей детей средствами нетрадиционного рисования..... 379
- Лукашова Т. А.**
Познавательный интерес детей дошкольного возраста — платформа успешного обучения в школе (из опыта работы) 384
- Nurzhanova Z. Z., Omirgali Z. S.**
The place of CLIL in bilingual education..... 385

Половица А. С. К проблеме анализа современных педагогических технологий обучения русскому языку в школе 387	Терешкин Н. Д., Железова Л. Ю. Особенности организации физической подготовки с курсантами (слушателями) — женщинами 399
Романова О. А. Игровые технологии как средство формирования универсальных учебных действий младших школьников..... 389	Федосеенко А. В. Проектная деятельность в воспитательной работе с детьми с нарушением слуха..... 400
Рыжих Ю. Н., Гетманская И. В., Нетреба И. Ю. Повышение мотивации школьников на начальном этапе обучения английскому языку 390	Часовских А. В., Тетерева С. А. Развитие мелкой моторики у детей 403
Соргина Ж. С. Управление школой в условиях реализации программы развития образовательного учреждения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья..... 392	Шан Цзиньюй Методы оценки уровня сформированности лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов 404
Софиенко М. С. Формирование и развитие познавательных учебных действий у детей младшего школьного возраста при ознакомлении с окружающим миром..... 394	Щербакова О. Б. Применение методики скорочтения на уроках литературного чтения в общеобразовательных организациях 406
Софиенко М. С. Формирование познавательных учебных действий младших школьников 395	
Стельмашук М. Н. Направленность работы с педагогическим коллективом на повышение качества образования в общеобразовательной школе 397	
	МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ O'ZBEKISTON
	Зарибова Н. У., Сотипов Г. Ясмиқ навларини пояси ва дуккагини жойлашиш баландлигига маъданли ўғитлар ва экиш меъёрини таъсири 410
	Юсупов Ф. Т., Тахирова Г. С., Юсупов Ф., Тахирова Г. С. Талабалар мустақил ишларини ташкил қилишда инновацион технологияларнинг роли 413

ПСИХОЛОГИЯ

Анализ профессионального стресса педагогических работников

Дубина Кристина Артуровна, студент магистратуры;
Чекина Лариса Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент
Тольяттинский государственный университет

В современном мире термин «стресс» знаком практически каждому человеку вне зависимости от его профессиональной принадлежности. Проживание в густонаселенных пунктах, средовое экологическое окружение, современная ситуация жизни в условиях пандемии, социальная и экономическая нестабильность создают особые условия, в которых предъявляются повышенные требования к нервной системе человека по переработке информационных и других стрессовых нагрузок [3].

Профессиональная деятельность не является исключением — человеку как субъекту труда приходится функционировать в условиях, требующих усиленной затраты внутренних резервов организма, поскольку требования к участникам трудового процесса увеличиваются и усложняются — растет интенсивность и темп работы, удлиняется рабочий день, растет конкуренция на рынке труда, предъявляются все более высокие требования к качеству труда. Профессиональная деятельность становится все более насыщенной многочисленными связями, многогранными отношениями, часто деятельность проходит в рамках повышенного динамизма, высокой интенсивности социального взаимодействия. При длительном воздействии данных негативных факторов, при постоянных перегрузках и отсутствии достаточных условий полного восстановления физических и духовных сил, у работника может развиваться состояние профессионального стресса [1].

Профессиональный стресс как многообразный феномен рассматривается как в работах зарубежных, так и отечественных исследователей (В. А. Бодров, Л. А. Китаев-Смык, А. Б. Леонова, Ю. В. Щербатых, Водопьянова Н. Е., Маслач К., Лазарус Р. и другие). В современной научной литературе также можно встретить достаточное количество работ, посвященных анализу различных стресс-факторов, влияющих на представителей разнообразных сфер деятельности, что свидетельствует о том, что тема не перестает быть актуальной. Более того, в совместном пресс-релизе Всемирной организации здравоохра-

нения и Международной организации труда от 28 сентября 2022 года сообщается, что психические заболевания (в частности, депрессия и тревожные расстройства) приводят к потере 12 миллиардов рабочих дней ежегодно и обходятся мировой экономике почти в 1 трлн долларов США [5]. Постепенно в современной экономике труда намечается тенденция к более внимательному отношению к качеству человеческого капитала, проблема профессионального стресса как условие, значительно ухудшающее работу организации, занимает важное место в кругу рассмотрения современных проблем охраны труда [8]. В связи с этим специалисты часто говорят о росте стрессогенности в профессиональной сфере и необходимости разработок программ по профилактике негативного воздействия стресса на рабочем месте.

Педагогическая деятельность, по определению В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева и Е. Н. Шиянова «...представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человеческим культурой и опытом, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» [10]. Эта деятельность направлена на создание необходимых условий для процесса воспитания, обучения и развития личности человека. Педагогом можно назвать специалиста, который реализует учебно-воспитательный процесс и обеспечивает его образовательный, воспитательный и развивающий характер.

В современном обществе профессия педагога является одной из значимых массовых профессий, поскольку педагоги работают на разных этапах развития человека: педагоги дошкольного образования, педагоги школьного образования, педагоги высшего и среднего специального образования. Также существуют такие специализации как дополнительное и специальное образование, коррекционная и социальная педагогика. По классификации профессий Е. А. Климова профессия педагога (учи-

теля) относится к категории профессий типа «человек-человек». Автор пишет: «Предметом интереса, распознавания, обслуживания, преобразования в данном типе профессий являются социальные системы, сообщества, группы людей и поэтому профессиональное становление происходит в процессе общения, деятельности и других видов активности». В соответствии с классификацией автора профессию «учитель» можно отнести к преобразующему классу профессий, связанной с преобладанием функциональных средств труда и реализуемых в условиях повышенной моральной ответственности за жизнь и здоровье людей (в частности, детей) [7]. Исходя даже из этой характеристики уже можно предполагать, что профессия педагога предполагает высокие требования и к профессиональным навыкам, и к личностным особенностям специалиста, и является одной из самых стрессогенных среди профессий социального направления. Рассмотрим подробнее стресс-факторы в профессиональной деятельности педагога, а также их влияние на развитие и проявления дезадаптационных стрессовых синдромов.

И. К. Шац [12] подразделяет стресс-факторы профессиональной деятельности педагога на три группы: общие (напрямую независимые от педагога), производственные (непосредственно относящиеся к работе педагога локальные стрессоры) и специфические профессиональные (обусловленные содержанием и качеством профессиональных задач). По данным, которые И. К. Шац указывает в своей статье [12], специальность педагога относится к группе профессий повышенного риска по частоте нарушений здоровья: у 89% обследованных есть расстройства здоровья предболезненного уровня («группа риска»), а в почти 44% случаев выявляются признаки патологических нарушений. По сведениям НИИ медицины труда, к неврозам, связанным с профессиональной деятельностью, склонны около 60% учителей. Поскольку подавляющее большинство выборки составляют специалисты в период наиболее интенсивной профессиональной жизни, И. К. Шац констатирует связь снижения здоровья педагогов с их профессиональной деятельностью, наиболее значимым фактором в которой является профессиональный стресс [12].

Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова [4] к источникам профессионального стресса относят организационные (зарплата, режим работы, цели и задачи и пр.), рабочие (средства и условия работы, социальные условия и пр.), а также индивидуальные (знания и опыт, личностные особенности и пр.) характеристики. К основным стресс-факторам работы педагога авторы причисляют низкий уровень морального и материального вознаграждения, высокий уровень моральной ответственности за учеников, трудности совладания с «нежелательным» поведением учеников, значительную феминизированность профессии, а также повышенный уровень насыщенности эмоционального общения.

Э. Э. Сыманюк [11] указывает на то, что содержание профессиональной деятельности педагога, стаж работы, а также индивидуально-психологические особенности личности учителя могут в значительной мере способствовать развитию возможных негативных последствий профессионального стресса, таким как профессиональные деформации, выученная беспомощность, профессиональное отчуждение, профессиональная

стагнация. Важность этой проблемы характеризуется еще и тем, что действие данных стресс-факторов носит затяжной хронический характер.

Е. П. Ильин пишет о возникновении профессиональной деформации личности педагога: «Во многих профессиях, в которых специалистам приходится общаться и взаимодействовать с большим количеством людей, вырабатывается стереотипность используемых приемов как механизм экономизации затрачиваемых усилий» [6]. Это подтверждают и другие авторы. Например, С. В. Кондратьева и А. В. Осницкий указывают на то, что с ростом стажа работы у части педагогов формируется деперсонализация и обобщенность в восприятии учеников. Г. А. Виноградова обращает внимание, что педагогам свойственно снижение самокритичности, навязывание своего мнения окружающим, поучающая манера речи, которая проявляется и в сфере личных отношений. Грановская Р. М. и Рогов Е. И. отмечают, что вне профессиональной деятельности «... такой подход приводит к ригидности и прямолинейности мышления» [6].

Наличие синдрома эмоционального выгорания показано у многих педагогов (Форманюк Т. В., Румянцева П. В., Папона Е. М.). Это связано все с той же спецификой работы — эмоциональные перегрузки из-за интенсивной работы с большим количеством людей. По данным изучения Кристины Маслач, выгорание — это «...Особая разновидность эмоционального стресса, который испытывают работники систем здравоохранения и социального обеспечения». [12] В. Е. Орел [9], после анализа зарубежной литературы по проблемам феномена «выгорания», подразделяет все стрессовые факторы на две группы — индивидуальные и организационные. Автор указывает, что в зарубежной литературе мнение, что содержательные аспекты деятельности необходимо выделять как самостоятельные стресс-факторы. В. В. Бойко [2] приводит подробное описание внутренних и внешних факторов, под воздействием которых у профессионала может сложиться «стереотип эмоционального поведения» — эмоциональное выгорание.

Трудоголизм также может встречаться среди педагогов. По данным Ильина Е. П.: «...Среди трудоголиков преобладают люди, занимающиеся интеллектуальным трудом и творчеством. <...> Наиболее подвержены трудоголизму три категории людей. В первую очередь это высшие руководители и владельцы бизнеса. Вторыми в этом списке идут высокообразованные специалисты — врачи, юристы, преподаватели» [6]. Среди трудоголиков преобладают мужчины, но у женщин данный синдром проявляется в более тяжелой форме.

Не следует игнорировать и тот фактор, что стресс, возникающий в домашних условиях, может усугублять профессиональный стресс и, наоборот, профессиональный стресс, а также возникающие вследствие него дезадаптационные стрессовые синдромы, усугубляют и вызывают «домашний» стресс. Это является важным аспектом, потому что жизнь без стресса за пределами работы является значительным источником ресурса для того, чтобы справляться со стрессом на работе. Основными источниками «домашнего» стресса педагога, по мнению И. К. Шаца, могут быть:

– стресс, вызванный партнером (супругом/супругой) — нехватка времени для качественного партнерского взаимодей-

ствия, наставляющий стиль поведения супруга-педагога, постоянное обсуждение дома школьных проблем и т.д.;

– стресс, вызванный детьми — во многом связан со стилем детско-родительского взаимодействия, т.к. многие педагоги не могут отключиться от работы и в роли родителя малодоступны для своих детей. Это может приводить к тому, что жизнь ребенка в рамках дома превращается в продолжение школы;

– стресс, вызванный домашними обстоятельствами — является следствием большого количества домашних обязанностей при нехватки времени для их исполнения;

– стресс, вызванный воздействием окружающей среды — возникает из различных источников, например, финансовые проблемы, трудности взаимодействия с соседями и т.д. [12].

Исходя из произведенного выше анализа научной литературы, можно говорить о том, что в профессиональной де-

ятельности педагога выделяется значительное количество стресс-факторов, определяемое большинством исследователей в две (личные и организационные) группы. Эти стресс-факторы оказывают значительное влияние на психологическое здоровье и, как следствие, профессиональную реализацию специалистов. К основным последствиям хронического профессионального стресса исследователи причисляют такие феномены, как формирование синдрома эмоционального выгорания и профессиональную деформацию личности. Важно понимать, что профессия педагога является значимой для функционирования общества, и сохранение психологического и физического здоровья педагогов должно быть одной из важных задач, реализуемых в профессиональной сфере, поэтому разработка программ по профилактике негативного воздействия стресса на рабочем месте для педагогической сферы деятельности является значимым и актуальным.

Литература:

1. Бодров Психологический стресс: развитие и преодоление / Бодров, А. В.— М.: ПЕР СЭ, 2006.— 528 с.— Текст: непосредственный.
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении взгляд на себя и на других. / В. В. Бойко.— СПб: Питер, 1996.— Текст: непосредственный.
3. Васильева, А. В. Психосоциальные факторы профилактики и терапии невротических расстройств в мегаполисе: мишени интервенций в здоровом городе / А. В. Васильева, Т. А. Караваева.— Текст: непосредственный // Обзорение психиатрии и медицинской психологии В. М. Бехтерева.— 2020.— № 2.— С. 95–104.
4. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченко.— СПб: Питер, 2008.— 440 с.— Текст: непосредственный.
5. Всемирная организация здравоохранения.— Текст: электронный // официальный сайт: [сайт].— URL: <https://www.who.int/ru> (дата обращения: 13.06.2022).
6. Ильин, Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин.— СПб: Питер, 2011.— 224 с.— Текст: непосредственный.
7. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов.— М.: Издательский центр «Академия».— 2004.— 304 с.— Текст: непосредственный.
8. Михайлов, А. А. Проблема профессионального стресса работников производственных предприятий / А. А. Михайлов, А. Е. Кузьминский, Т. С. Смирнова.— Текст: непосредственный // Московский экономический журнал.— 2019.— № 8.— С. 546–554.
9. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел.— Текст: непосредственный // Служба кадров.— 2001.— № 8.— С. 90–99.
10. Слостенин, В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов.— М.: Издательский центр «Академия».— 2013.— 576 с.— Текст: непосредственный.
11. Сыманюк, Э. Э. Профессиональные деструкции и способы их профилактики / Э. Э. Сыманюк, И. В. Девятковская.— Текст: непосредственный // Народное образование.— 2010.— № 6.— С. 123–129.
12. Шац, И. К. Анализ общих и специфических причин профессионального стресса у педагогов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2014. № 3 (Том 5. Психология). С. 40–50.

Особенности тревожности и страхов у женщин в разных триместрах беременности

Макарова Татьяна Владимировна, студент магистратуры
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье рассматриваются особенности тревожности и страхов у женщин в разных триместрах беременности, описываются психологические факторы, вызывающие тревогу у беременных женщин. Для выявления психологических особенностей беременных женщин проведено исследование по методикам «Тест отношений беременной» И. В. Добрякова, «Эмоциональный профиль»

Л. С. Акоюн, «Личностная и реактивная тревожность по Ч. Д. Спилбергу — Ю. Л. Ханину», вопросник «Страх, радость, гнев» (СРГ), тест «Страх».

Ключевые слова: беременность, страх, тревожность, пренатальный период, психологическая защита, психологическое состояние, эмпирическое исследование.

Проблема тревожности и страхов у женщин в разных trimestрах беременности достаточно актуальна, так как беременные женщины очень восприимчивы к различным изменениям в период беременности. Дополнительные нагрузки в виде тревожности и страхов, связанных с беременностью, могут являться повреждающими факторами, как для беременной, так и для будущего ребенка. Они нарушают сформировавшуюся «доминанту беременности», которая обеспечивает нормальное течение беременности, родов и послеродового периода. У многих женщин, сегодня беременность наступает уже в состоянии стресса, поэтому важно, чтобы женщина следила не только за биологическим, но и за психологическим состоянием [2, с. 22]

Изучение психологического состояния женщин во время вынашивания ребенка (В. И. Брутман, М. С. Радионова, Г. Г. Филиппова, И. Ю. Хамитова и др.) позволяет предположить, что в беременности есть собственная, присущая ей динамика обострения и ослабления имеющихся у женщины проблем [6, с. 63].

В первом триместре актуализируется, и остро переживаются проблемы с собственной матерью и другими объектами привязанности, проблемы отношений с мужем. Во втором и третьем trimestрах появляется выраженное избегание отрицательных эмоций, проблемы первого триместра явно ослабевают, актуальными становятся страх перед родами и своей некомпетентности в послеродовом периоде [11, с. 31].

В начале третьего триместра выражен «синдром обустройства гнезда», который проявляется в повышении активности, стремлении упорядочить имеющиеся проблемы. Направление активности в этот период на подготовку к родам и послеродовой период соотносится с благоприятной динамикой течения беременности и ценности ребенка, активность, не связанная с ребенком, — с неблагоприятной динамикой [2, с. 182]. К концу беременности чаще всего ослаблены страх родов, своей некомпетентности, снижается напряжение всех остальных проблем. Обратная ситуация отражает выраженную неблагоприятную динамику переживания беременности и ценности ребенка [4, с. 87].

С момента осознания и внутреннего и принятия себя беременной у женщины обнаруживается симптом противоречивого отношения к беременности. В период беременности у женщин наблюдаются характерные быстрые колебания настроения, в которых одновременно присутствуют радость, оптимизм, надежда и ожидание, страх, печаль [3, с. 33].

Из этого следует, что беременность новое состояние организма и психики женщины. В новых необычных условиях люди испытывают эмоциональное напряжение, которое переживается как чувство беспокойства, тревоги или страха.

Тревога — переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, предчувствием грозящей опасности. В отличие от страха, как реакции на конкретную,

реальную опасность, тревога — переживание неопределенной, диффузной, безобъективной угрозы [10, с. 213].

Страх — это отрицательная эмоция в ситуации реальной или воображаемой опасности [5, с. 81].

А. И. Захаров определяет страх как аффективное эмоционально заостренное состояние, возникающее при конкретной угрозе для жизни и благополучия человека [7, с. 1108].

К психологическим факторам, вызывающим тревогу и препятствующим осуществлению репродуктивной функции относят неблагоприятную социальную ситуацию, нестабильность и неуверенность в будущем, напряженную семейную ситуацию, страхи и тревоги, связанные с вынашиванием беременности, родами, рождением нездорового ребенка, с изменениями физического облика и образа жизни, внутренний конфликт между стремлением к рождению детей и другими жизненными ценностями [11, с. 102].

Страх и тревожность могут иметь положительное направление и стимулировать какую-либо положительную реакцию. Соответственно, из всего этого следует, что сработала психологическая защита и началась адаптация к новым условиям жизни. Психика родителей, поняв, чего следует бояться в перинатальный период, делает первый шаг к борьбе с тревожностью и страхами; затем к расширению представлений об опасности; и предпринимает действия по ее устранению или уменьшению [8, с. 128].

Страх и тревожность могут иметь положительное направление и стимулировать какую-либо положительную реакцию. Соответственно, из всего этого следует, что сработала психологическая защита и началась адаптация к новым условиям жизни. Помимо этого, не исключается отрицательное воздействие страхов беременную женщину. На фоне всех страхов может развиваться один какой-либо навязчивый страх, который сопутствует всю беременность и может перерасти в фобию. В ряде исследований выявлено, что частым следствием эмоционального стресса матери при беременности будет невропатия у ребенка как нервно-соматическая дисфункция организма [1, с. 17].

С целью выявления психологических особенностей беременных женщин в октябре-ноябре 2022 г. проведено эмпирическое исследование. Эмпирическое исследование было проведено онлайн в приложении «tom.life» среди беременных женщин города Самары в возрасте от 20 до 38 лет. Общая выборка составила 48 женщин. В нашей работе используются методики

Для реализации эмпирического исследования использованы следующие методики: «Тест отношений беременной» И. В. Добрякова, «Эмоциональный профиль» Л. С. Акоюн, «Личностная и реактивная тревожность по Ч. Д. Спилбергу — Ю. Л. Ханину», вопросник «Страх, радость, гнев» (СРГ), тест «Страх» [9, с. 184].

Тест отношений беременной разработан И. В. Добряковым для определения типа психологического компонента гестационной доминанты у беременных женщин. По результатам исследования по методике ТОБ у 12 женщин (25%) выявлено оптимальное отношение к беременности. Отмечается у женщин ответственно, но без излишней тревоги относящихся к беременности. Беременность желанна обоими супругами.

Весомую долю среди неблагоприятных типов гестационной доминанты составил тревожный тип — 19 женщин (39,58%). Проявляется высоким уровнем тревоги у беременной, встречается ипохондрия, что влияет на соматическое состояние беременной. Причины тревоги — острые и хронические заболевания, семейные дисгармонии, неудовлетворительные материально-бытовые условия, а также переоценка имеющихся проблем («неоправданная тревога»).

Гипогестогнозический тип наблюдается у 9 женщин (18,75%). Встречается у женщин, не закончивших учебу, увлеченных работой. Беременность либо незапланированная, либо запланированная из-за опасения, что с возрастом возможен риск осложнений. И те и другие не склонны менять жизненный стереотип, внимание к беременности и ребенку снижено.

Эйфорический тип отмечен у 6 женщин (12,5%) характеризует женщин с истерическими чертами личности, а также длительно лечившихся от бесплодия. Женщины требуют от окружающих повышенного внимания, выполнения любых желаний, декларируют чрезмерную любовь к будущему ребенку.

Депрессивный тип отмечен у 2 женщин (4,17%). Данный тип проявляется резко сниженным фоном настроения вследствие проявлений ятрогенной, невротической или психотической депрессии. Возможны дисморфоманические идеи (женщины считают, что беременность «изуродовала их»), боятся быть покинутыми мужем, часто плачут), а иногда бредовые ипохондрические идеи, идеи самоуничтожения, суицидальные тенденции.

При интерпретации результатов по методике «Эмоциональный профиль» Л. С. Акопян можно сделать вывод, что в основном беременные женщины испытывают положительные эмоции. Эмоции, связанные со страхом, тревожностью и боязнью в большинстве случаев испытывают первородящие женщины. Большая часть опрошенных женщин ожидает первенца (43,8%), тревожные мысли и страхи присущи 58,33% женщин.

Из наиболее часто испытываемых эмоций дома женщины отмечают: радость (72,92%), веселье (25%) и грусть (22,92%).

Литература:

1. Бронфман, С. А. Исследование частоты встречаемости различных мотивов зачатия (сохранения беременности) и их связь с уровнем тревоги у перво- и повторнородящих в третьем триместре беременности / С. А. Бронфман, Е. И. Перова, Л. М. Кудаева // Вестник новых медицинских технологий — 2014. — № 1.
2. Добряков, И. В. Перинатальная психология [Текст] / И. В. Добряков. — СПб: Питер, 2010. — 272 с.
3. Знаменская с. И., Киселев А. Г., Шаповалова Е. А., Максимова И. М. Особенности изменений структуры психоэмоциональной сферы у женщин по триместрам беременности // Ж. акуш. и жен. болезн.. 2012. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-izmeneniy-struktury-psihoemotsionalnoy-sfery-u-zhenschin-po-trimestram-beremennosti> (дата обращения: 16.10.2022).
4. Кулешова, К. В. Эмпирическое исследование факторов психологического неблагополучия беременной женщины // Ж. «Психология и психотехника». — 2012. — № 1 (40). — с. 85–92.
5. Кьеркегор, С. Страх и трепет / Пер. с дат. — Изд. 2-е, дополненное и исправленное. М.: Культурная Революция, 2010. — 488 с.

На работе или учебе среди эмоций преобладают: недовольство (58,33%), интерес (56,25%) и тревога (45,83%). На улице беременные женщины испытывают: тревогу (56,22%) и интерес (22,92%). В других местах, посещаемых беременными женщинами, также отмечены как негативные, так и позитивные эмоции: в женской консультации преобладает тревога (62,5%), интерес (25%) и радость (4,17%), при встречах с друзьями — радость (56,25%) и веселье (25%).

Проанализировав результаты исследования по методике «Личностная и реактивная тревожность по Ч. Д. Спилбергу — Ю. Л. Ханину» можно сказать, что среди респонденток преобладают женщины, имеющие низкие показатели по шкале реактивной тревожности (54,17%), однако по шкале личностной тревожности у большинства женщин (87,5%) отмечается умеренная тревожность.

При интерпретации результатов по вопроснику «Страх, радость, гнев» можно сделать вывод, что у большинства опрошенных беременных преобладают ситуативные эмоции: радость встречается у 66,67% опрошенных, страх — у 87,5% женщин, гнев — у 56,25%. Отмечается также группа женщин, у которых ярко выражены эмоции радости (2,08%), страха (10,42%) и гнева (14,58%).

Опросник «Страх» позволяет определить реакцию и отношение беременных женщин к различным жизненным ситуациям. В результате интерпретации выявлено, что у 27,08% женщин наблюдается боязнь бытовых и природных явлений, у 60,42% переживаемые страхи избирательны и не носят глобального характера, 12,5% уверены в себе и не боятся действовать в любой обстановке.

Исходя из результатов, можно предположить, что большая половина исследуемых женщин имеют так называемый оптимальный или желательный уровень тревожности, который является естественной и обязательной особенностью активной деятельности личности. Однако, у опрошенных женщин отмечается высокий уровень личной тревожности, ситуативного страха и состояния гнева в бытовых ситуациях, что может негативно сказываться на отношениях беременной в окружающими людьми и причинять дискомфорт ей.

В связи с этим, можно сделать вывод, что в течении беременности необходима не только медицинское наблюдение, но и должно уделяться внимание профилактике тревожности и формирования страхов у беременных женщин.

6. Маркелова Т. В., Катунова В. В. и др. Взаимосвязь уровня личностной ответственности женщины и стиля переживания беременности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 1. с. 62–66. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-lichnostnoy-otvetstvennosti-zhenschiny-i-stilya-perezhivaniya-beremennosti> (дата обращения: 25.10.2022).
7. Михеева, Ю. В. Страх как психологическое состояние // Научное мнение: научный журнал. — 2011. — № 4, с. 1106–1112.
8. Некрасова, Д. А. Особенности проявления типов переживания беременности женщин в зависимости от возраста / Д. А. Некрасова // Инновационные научные исследования: теория, методология, практика. Мат.Междунар. (заочной) науч.-практ. конф.; под общ. ред. А. И. Вострецова. — 2016. — С. 121–129.
9. Прядеин, В. П. Психодиагностика личности: избранные психологические методики и тесты: [монография] / В. П. Прядеин; Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования ХМАО — Югры «Сургут. гос. пед. ун-т» [и др.]. — Сургут: РИО СурГПУ, 2013. — с. 245.
10. Родионова, И. В. Инновационные стратегии и проблемы изучения психического состояния женщин во время беременности [Текст] / И. В. Родионова // World science: problems and innovations: сб. ст. победителей IV междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 27 окт. 2016 г. / Междунар. центр науч. сотрудничества «Наука и Просвещение»; отв. ред. Г. Ю. Гуляев. — Пенза, 2016. — С. 211–216.
11. Сидоров, П. И. Перинатальная психология: учебное пособие / П. И. Сидоров, Г. Н. Чумакова, Е. Г. Щукина. — Санкт-Петербург: СпецЛит, 2015. — 143 с.

Анализ эффективности тренинга по коррекции личностной автономии у старших подростков

Платонова Елена Николаевна, студент магистратуры
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

Проблема личностной автономии была поднята ещё Выготским Л. С., и на протяжении многих лет к ней возвращаются многие психологи. Личностная автономия для человека означает возможность выхода его за пределы конкретной ситуации, абстрагирования от внешних воздействий и выбор поведения, в основе которого лежат внутренние критерии. Но не всегда внутренние импульсы ведут к позитивному развитию. Современное общество нуждается в личности зрелой и сложной гармонично, а современная молодёжь получается «однобокая»; она хочет всё получать от жизни и общества, но совершенно не готова вкладывать свои ресурсы в это самое общество. Данная работа была проведена с целью выяснить, возможно ли воздействовать на автономию старших подростков с целью её улучшения.

В статье приведены и проанализированы данные диагностического исследования и статистической обработки результатов с помощью Т-критерия Вилкоксона по четырём методикам изучения личностной автономии.

Ключевые слова: автономия, общество, подростки, способности, тренинг, эксперимент, коррекция.

В рамках проведения научно-исследовательской работы по теме «Коррекция личностной автономии у старших подростков» был организован и проведён эксперимент, а точнее — коррекция имеющейся автономии.

Целью экспериментального исследования было выяснить, возможно ли воздействовать на автономию старших подростков с целью её улучшения.

Предмет исследования: личностная автономия как индивидуальная психологическая характеристика личности, связанная с саморегуляцией и межличностным взаимодействием.

Выборка испытуемых составили учащиеся 9-го класса общеобразовательной школы в количестве 13 человек.

Методы исследования:

1. Методика Челябинской. Эмоциональная зависимость по отношению к матери и отцу, моральная ответственность по отношению к матери и отцу, эмоциональная близость по отношению к матери и отцу.
2. Опросник Ю. Куля. Контроль за действием при неудаче, контроль за действием при планировании, контроль за действием при реализации.
3. Опросник «автономности-зависимости»
4. Диагностика самоактуализации личности — методика А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калина (САМОАЛ)

На начальном этапе было проведено исследование с помощью выше указанных методик и зафиксированы результаты. Затем с ребятами был проведён тренинг из 11 занятий, в основу которого положен тренинг Людмилы Анн «Психологический тренинг с подростками». По окончании тренинга проведена повторная диагностика по тем же методикам. Для сравнения показателей до и после эксперимента между собой был использован Т-критерий Вилкоксона.

1. Методика Челядинской

Таблица 1. Эмпирические значения критерия Т-Вилкоксона по шкале эмоциональной зависимости

Названия шкал	Среднее значение в группе по первичной диагностике	Среднее значение в группе по повторной диагностике	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
эмоциональная зависимость к матери	6.000	5.462	40.0	0.191
эмоциональная зависимость к отцу	4.231	2.846	50.5	0.117

Как видно из таблицы, эмоциональная зависимость как к матери, так и к отцу снизилась. Однако, при математической обработке значения Т-критерия находятся вне зоны значимости (Т критич. при $n=13$ — при $p<0.05$ равен 21, а при $p<0.01$ равен 12).

Таблица 2. Эмпирические значения критерия Т-Вилкоксона по шкале моральной ответственности

Названия шкал	Среднее значение в группе по первичной диагностике	Среднее значение в группе по повторной диагностике	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
моральная ответственность к матери	5.385	4.692	31.5	0.28
моральная ответственность к отцу	4.615	2.923	54.0	0.06

В данной таблице видно, что показатели моральной ответственности снизились так по отношению к матери, так и по отношению к отцу. Однако, как и при исследовании эмоциональной зависимости от родителей, значения критерия находятся вне зоны значимости.

Таблица 3. Эмпирические значения критерия Т-Вилкоксона по шкале эмоциональной близости

Названия шкал	Среднее значение в группе по первичной диагностике	Среднее значение в группе по повторной диагностике	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
эмоциональная близость к матери	5.462	5.846	21.0	0.499
эмоциональная близость к отцу	4.308	3.000	43.5	0.1

Как видно из данной таблицы — эмоциональная близость к матери увеличилась. Это также подтверждают и математические данные. Что же касается эмоциональной близости к отцу, то цифры изменились в сторону уменьшения, однако математическая обработка нам говорит о том, что значения Т-критерия лежат вне зоны значимости.

2. Опросник Ю. Куля

Таблица 4. Эмпирические значения критерия Т-Вилкоксона

Названия шкал	Среднее значение в группе по первичной диагностике	Среднее значение в группе по повторной диагностике	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
контроль за действием при неудаче	6.308	7.692	16	0.068

Таблица 4 (продолжение)

Названия шкал	Среднее значение в группе по первичной диагностике	Среднее значение в группе по повторной диагностике	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
контроль за действием при планировании	5.231	6.154	22	0.177
контроль за действием при реализации	6.846	7.077	15	0.672

Как видно здесь — все данные изменились в сторону увеличения. А математическая обработка подтверждает изменения двух параметров из трёх исследуемых, а именно — контроль за действием при неудаче и контроль за действием при реализации.

3. Опросник «автономности-зависимости»

Таблица 5. Эмпирические значения критерия Т-Вилкоксона

Названия шкалы	Среднее значение в группе по первичной диагностике	Среднее значение в группе по повторной диагностике	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
автономность — зависимость	6.692	6.077	36.5	0.356

Как видно из таблицы, значения шкалы уменьшилось. Но при математической обработке значение Т-критерия находится вне зоны значимости.

4. Диагностика самоактуализации личности — методика А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калина (САМОАЛ)

Таблица 6. Эмпирические значения критерия Т-Вилкоксона

Названия шкал	Среднее значение в группе по первичной диагностике	Среднее значение в группе по повторной диагностике	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
ориентация во времени	7.962	6.462	34.0	0.023*
ценности	7.769	8.692	13.5	0.15
взгляд на природу человека	7.500	8.308	9.5	0.229
потребность в познании	8.308	7.385	38.5	0.256
креативность	8.154	8.615	21.5	0.535
автономия	8.462	10.077	15.5	0.064
спонтанность	7.000	7.692	19.5	0.413
самопонимание	9.115	9.115	36.0	0.808
аутосимпатия	8.538	9.692	24.5	0.245
контактность	7.731	7.269	39.5	0.554
гибкость в общении	7.846	8.885	24.5	0.447

Из данных этой таблицы можно увидеть, что цифры по многим шкалам увеличились. Однако, после математической обработки ясно видно изменения по трём шкалам: ценности, автономия, спонтанность. Значения этих шкал находятся в зоне значимости Т-критерия.

Таким образом, можно сделать следующий вывод. Многие цифры в данных методиках изменились в сторону увеличения. Математическая обработка не всегда это подтверждает. Однако, есть и математически подтвержденные изменения в лучшую сторону. Следовательно, данный тренинг оказал положительное влияние на личностную автономию старших подростков. И, в принципе, дети подвержены направленному воздействию. И, задача в доказательстве эффективности данного тренинга можно считать частично выполненной.

Литература:

1. Григорьева Т. Г., Усольцева Т. П. Основы конструктивного общения. Хрестоматия, Новосибирск: Изд-во НОГУ, 1999.
2. Дергачёва О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: дис... канд. психол. наук. — Москва, 2005. — 162 с.
3. Поскребышева Н. Н., Карабанова О. А. Возрастно-психологический подход в исследовании личностной автономии подростка // Национальный психологический журнал — 2014. — № 1 — с. 74–85.
4. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. — СПб.: Питер, 2003. — 271 с.: ил. — (Серия «Эффективный тренинг»).
5. <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-avtonomii-lichnosti/viewer>
6. <https://lektsia.com/2x4a8b.html>
7. <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/33.html>
8. <https://statpsy.ru/wilkoxon/onlajn-rasschet-kriteriya-t-vilkoksona/>

Музыкотерапия как средство профилактики синдрома эмоционального выгорания современного педагога

Сахошко Алёна Николаевна, студент магистратуры
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

Статья посвящена актуальности синдрома выгорания в современном мире, понятию синдрома эмоционального выгорания и музыкотерапии как аспекта профилактики синдрома эмоционального выгорания современного педагога.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, профилактика, музыкотерапия, влияние музыки, профессиональная деятельность, музыка.

Как психоаналитик и практик, я понял, что люди иногда становятся жертвами пожаров, как и здания. Под напряжением, создаваемым жизнью в нашем сложном мире, их внутренние ресурсы потребляются как под действием пламени, оставляя внутри только огромную пустоту, даже если внешняя оболочка кажется более или менее неповрежденной.

Герберт Дж. Фройденбергер

Введение

В последние несколько лет современный мир пережил глобальные трансформации на всех уровнях жизни. Со стремительной скоростью увеличился темп жизни, огромные объемы информации, поступающей из разных источников, поддерживает высокую напряженность среды. За последние годы стрессовые явления возросли на фоне пандемии COVID-19, что усугубило процесс воздействия негативных факторов, влияющих на человека. Особенно пагубно данный комплекс явлений сказывается на эмоциональном состоянии людей, чья деятельность происходит в постоянном контакте с людьми. Общение и передача информации, обмен эмоциями далеко не всегда проходят в по-

зитивном ключе, что приводит к стрессовым состояниям и эмоциональным проблемам, которые в свою очередь могут привести к профессиональному выгоранию. Особенно подвержены риску выгорания представители помогающих профессий, в ходе выполнения своих профессиональных обязанностей — педагоги, специалисты социальной сферы и здравоохранения. Психическое здоровье в частности педагогов в настоящее время выступает условием и гарантом успешности в образовательном процессе. Поэтому очень важно организовать в сфере образования качественную психологическую помощь и поддержку педагогу и не допустить развитие синдрома эмоционального выгорания.

В 2019 года ВОЗ признало и официально включило в реестр МКБ-11 синдром эмоционального выгорания. В настоящее

время ВОЗ рассматривает данный синдром как клинически значимый в аспекте реалий XXI века.

В 2020 году в рамках интенсива программы по развитию педагогов было проведено исследование на предмет профессионального эмоционального выгорания среди школьных учителей [4].

Всего в онлайн-тестах интенсива, которые проверяли гибкие компетенции и уровень выгорания педагогов, приняли участие 100 000 человек. 38 000 из них прошли тест «Профессиональное выгорания педагога». У 75% опрошенных были определены симптомы выгорания, а 38% находятся в его острой фазе — то есть выгорание значимо влияет на качество жизни и способность выполнять свои профессиональные обязанности.

Выгоранию оказались подвержены все педагоги вне зависимости от стажа его уровень примерно одинаков. Следовательно, данная проблема имеет высокий уровень актуальности для современных педагогов.

На данной этапе крайне важно подобрать оптимальное средство профилактической работы с педагогами.

Данное понятие было введено в 1974 году психоаналитиком Гербертом Дж. Фройденбергером, а в 1976 году психологом Кристиной Маслач были проведены исследования проявлений профессионального износа и последующая разработка диагностического инструментария на данную тему [2].

Фройденбергер описывает состояние выгорания как состояния истощения и истощения вследствие перерасхода энергетических ресурсов организма в профессиональной деятельности. По Фройденбергеру, выгорание характеризуется такими физиологическими симптомами, как истощение, усталость, головные боли и желудочно-кишечные расстройства, бессонница и тяжесть в груди, проблемы с дыханием. Поведенческие признаки включают подавленность, агрессию, паранойю, чувство самоуверенности, что может спровоцировать чрезмерное употребление транквилизаторов, барбитуратов, алкоголя, проявляются признаки тяжелой депрессии [3].

Исследователь Э. Морроу (Morrow, 1981), разработал яркий образ, который определяет внутреннее состояние человека, переживающего профессиональное выгорание: «Запах горячей психологической проводки».

Исследованием эмоционального выгорания также занимались другие зарубежные авторы: S. Jackson, A. Pine, E. Aronson, E. Edelwich. А также отечественные ученые: В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, Т. В. Рябова, Е. А. Чикарева и другие [6].

В аспекте социально-психологического подхода (К. Маслач) симптомы, вызывающие синдром эмоционального выгорания, были выделены следующие категории:

1. Психологическая.
2. Физическая.
3. Поведенческая.

В связи с тем был сформирован свежий взгляд на данную проблему, в результате определяя его как комплекс симптомов, включающий в себя:

1) *эмоциональное истощение*, вызванное физическим и эмоциональным утомлением, из-за истощения ресурсов организма, высокого уровня стресса, активной трудовой деятельности связанной с взаимодействием с людьми, отсутствия ресурсов для компенсации состояния.

2) *деперсонализацию* (обезличивание), характеризующуюся снижением уровня компетентности, циничным отношением к своим профессиональным обязанностям

3) *редукцию профессиональных достижений*, проявляющуюся негативной оценкой своих достижений, отчуждением от контактов с людьми

Важно отметить, что только по комплексу трех компонентов, можно выявить синдром эмоционального выгорания, но никакой из данных симптомов в отдельности, не будет определяться синдромом выгорания, так как именно эти три симптома стабильно коррелировали между собой в исследованиях.

Вследствие этого, на данном исследуемом этапе синдром профессионального эмоционального выгорания определяется как разновидность хронического стресса, связанного с профессиональной деятельностью и негативно влияющего на различные сферы жизни человека.

В число последствий профессионального выгорания входят также высокие показатели внутреннего напряжения, синдром хронической усталости, нарушения сердечной деятельности, тревожные расстройства. Как отмечалось нами, что наибольшему риску выгорания подвержены лица, не в силах поддерживать аспект равновесия между профессиональной и личной жизнью, переживающие постоянные перегрузки по месту работы, а также те, чья профессиональная деятельность связана с постоянными контактами с людьми в сферах образования и здравоохранения. На данном этапе крайне важно подобрать эффективное средство профилактической работы.

Музыкотерапия как средство профилактики эмоционального выгорания современного педагога

Рассмотрим теперь технологии музыкотерапевтического воздействия как средства профилактики и коррекции эмоционального выгорания личности педагога. В рамках данной статьи мы остановимся на наиболее популярных, доступных и простых в использовании технологиях музыкотерапии.

Определимся с понятием и видами, историческим аспектом отечественной музыкотерапии.

Музыкотерапия — психотерапевтический метод, основанный на целительном воздействии музыки на психику человека. Музыкотерапия является системой психосоматической регуляции функций организма человека, при этом происходит одновременное влияние акустических волн, организованных в музыкальную структуру, на психоэмоциональную, духовную сферу человека и непосредственно на поверхность тела и внутренние органы [1].

Музыкальный терапевт и научный исследователь в области воздействия музыки на организм человека С. В. Шушарджан отмечает в своих работах, что создаваемые мозгом волны можно изменять с помощью музыки и произносимых звуков [5].

Метод С. В. Шушарджана опирается на древнекитайское учение о пяти звуках (пентатонике), соответствующих, по мнению древних китайцев, первоэлементам, а также определенным органам человека, благодаря этому воздействию того или иного звука на определенный орган и имеет психотерапевтический эффект.

Таблица 1

Название	1-й тон	2-й тон	3-й тон	4-й тон	5-й тон
Западная нота	с до	d ре	еми	g соль	а ля
Музыкальная функция	тоника	супертоника	медианта	доминанта	супердоминанта
Фаза	земля	металл	дерево	огонь	вода
Орган	селезенка	легкие	печень	сердце	почки

Следующая, разработанная профессором С. В. Шушарджаном, таблица иллюстрирует вышесказанное отражено в табл. 1.

Согласно С. В. Шушарджану, указанные эффекты звука связаны также с его динамикой, особенностями тембра и другими индикаторами. Он полагает, что сознание человека состоит из бета-волн, которые вибрируют на частоте от 14 до 20 Гц. Бета-волны генерируются нашим мозгом, когда мы сконцентрированы на повседневной деятельности или находимся в стрессовой ситуации. Возвышенные ощущения и покой классифицируются альфа-волнами, которые находятся на частоте от 8 до 13 Гц. Периоды пиковых творческих способностей, медитаций и сна классифицируются тета-волнами, которые соответствуют частоте от 4 до 7 Гц, а глубокое состояние сна, глубокая медитация и бессознательное состояние генерируют дельта-волны, частота которых соответствует от 0,5 до 3 Гц. Чем медленнее волны мозга, тем более расслабленное и умиротворенное состояние мы переживаем. Музыка способна сдвинуть сознание от бета-волн в направлении альфа-диапазона, качественно повысив, таким образом, общее самочувствие и внимательность.

Исполнение музыки создает динамичный баланс между логичным левым и интуитивным правым полушариями мозга. Процесс обмена мыслями является базовой основой развития творчества. Музыка имеет свойства вызывать различные двигательные реакции организма человека. При прослушивании музыки у человека возникают мышечные пульсации в самых различных областях тела. Музыкальные произведения с ярко выраженным ритмом вызывают непроизвольное движение в такт рукой или ногой, покачивание головой. Слушающий музыку не только воспроизводит музыкальный ритм своим двигательным аппаратом, но и беззвучно пропевает музыку (перцептивная вокализация). Причем в беззвучных сокращениях

связок точно отражаются частота, громкость и длительность воспринимаемых звуков. Неосознанная двигательная активность может принимать самые разнообразные формы.

Мы воспринимаем музыку посредством не только слухового, но и голосового аппарата. Бессознательные микродвижения связок и всего вокального аппарата сопровождают прослушивание даже сложных симфонических произведений, не говоря уже о камерных и тем более вокальных жанрах. Таким образом, мы не синхронизируем наше поведение с музыкой, когда ее слушаем, но музыкальные импульсы неизбежно оказывают влияние на ритм нашего мышления и поведения. Музыкальные произведения можно условно разделить на две большие группы — эрготропная музыка и трофотропная музыка.

Эрготропная музыка — это музыка, в которой: доминирующим аспектом является пунктирный ритм; идет постепенное ускорение; основной лад — мажорный; имеют место диссонансы; наиболее определяющим динамическим оттенком является форте.

Трофотропная музыка — это музыка, в которой: ритмический рисунок менее выделен; преобладает минорный лад; распространены консонансы; присутствует легато; характерна нежность и напевность мелодии; присутствует гармоничность. Трофотропная музыка, как является некой противоположностью эрготропной, «которая наполняет человека и управляет им не извне, а изнутри».

Следовательно, эрготропная музыка поддерживает наш мозг в ресурсном состоянии, стимулирует выработку энергетических возможностей и выплеск ее вовне, то звучание трофотропной музыки насыщает нас. Особенности влияния эрготропной и трофотропной музыки на человека отражены в табл. 2.

Таблица 2

Музыка	Реакции организма
<i>Эрготропная</i>	Повышение сердечно-сосудистого давления; учащение дыхания и пульса; спазмы мускулатуры; раздражение кожи; возбуждение, сходное с состоянием опьянения, опасное для здоровья и даже жизни. В данном случае мы говорим об эрготропном доминировании, что означает повышенную возбудимость симпатической нервной системы и части вегетативной нервной системы
<i>Трофотропная</i>	Снижение сердечно — сосудистого давления; замедление дыхания и частоты пульса; ослабление мышечных зажимов; уменьшение раздражения кожи; чувство спокойствия и умиротворенности. В данном случае мы говорим о трофотропном доминировании, то есть преобладании возбуждения парасимпатической нервной системы

Мы считаем, что для педагогов овладение данными методиками приобретает особое значение, т.к. в процессе профессиональной деятельности, они систематически могут включаться в совместную творческую деятельность с учениками. При этом они не только будут успешно реализовывать коррекционно-развивающую направленность образовательного процесса, но и будут активно заниматься саморегуляцией и профилактикой нарушений сферы психологического здоровья.

Принято считать, что хорошо подобранная музыка благотворно влияет на физическое и психическое состояния человеческого организма в целом. Благодаря определенной музыке восстанавливается ритм дыхания, снижается мышечное напряжение, настроение улучшается, активизируется творческий потенциал. Как мы знаем, классические произведения наполняют человека возвышенными эмоциями, пробуждают утраченное им позитивное психоэмоциональное состояние. Однако, данными свойствами и эффектом, мы считаем, что обладает и такое направление музыки, как ambient, lounge, relax, которое возможно успешно реализовывают себя как профилактическое направление в аспекте профессионального выгорания. Данные направления музыки характеризуются медленными ритмами, неспешными фортепианными партиями, глубокими лейтмотивами, звуками природы (пение птиц, журчание ручьем, звуками дождя и т.д.), также глубокими теплыми тембрами, погружающими слушателя в максимально безмятежное состояние сознания, так если бы он находился на природе или в любимом его сердцу месте.

Джаз, блюз могут повысить настроение и рассеять грусть, перевести человека в состояние «спокойной радости».

Религиозная музыка, такая как молитвы, мантры, звуки этнических инструментов, к примеру, поющих чаш, способна успокоить и привести в состояние умиротворения и дать чувство защищенности.

Литература:

1. Зайцева Профессиональное выгорание у медицинских работников / Зайцева.— Текст: электронный // <https://moluch.ru/>: [сайт].— URL: <https://moluch.ru/archive/379/83991> (дата обращения: 07.06.2022).
2. История и современные тенденции музыкотерапии Т. Л. Оленская, А. А. Марченко, Л. Л. Шебеко, А. В. Врагов, Е. А. Марченко Витебский государственный медицинский университет,
3. Маслач К. Представление о синдроме эмоционального выгорания: современное исследование и его применение в психиатрии// Мир психиатрии — 2016; 15: с. 103–111
4. Муфтахова Ф. С.. Изучение проблемы синдрома эмоционального выгорания и поведение преодоления в стрессовых ситуациях// «Вестник Башкирского университета».— 2009. Т. 14.— № 1.— с. 290–293.— Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-problemy-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-i-povedenie-preodoleniya-v-stressovyh-situatsiyah>
5. Профессиональное выгорание школьных учителей Результаты всероссийского исследования программы «Я Учитель.— Текст: электронный // <https://yandex.ru/>: [сайт].— URL: https://yandex.ru/company/services_news/2020/22-12-2020 (дата обращения: 07.06.2022).
6. Третьякова В. С. Исследование синдрома эмоционального выгорания в педагогической среде // Профессиональное образование и рынок труда.— 2019.— № 2.— С. 71–85.
7. Шушарджан, С. В. Руководство по музыкотерапии / С. В. Шушарджан.— М.: Медицина, 2005 (ППП Тип. Наука).— 478 с.

Данный способ саморегуляции также способен вывести из состояния длительного эмоционального упадка при условиях, что нужно находиться в физическом состоянии покоя и с отсутствием внешних раздражителей, музыка не должна быть громкой, прослушивание музыки не должно быть очень долгим, а место расположения должно быть максимально безопасным и комфортным.

Таким образом, нормализация психоэмоционального состояния посредством восприятия данной музыки обеспечивается путем выхода человека из отрицательных переживаний, наполнения его положительными эмоциями, восстановлением его эмоционального состояния. Следовательно, музыкотерапия может и должна стать благоприятным средством профилактики эмоционального выгорания педагога.

Мы считаем, что сеансы музыкотерапии должны присутствовать в современной педагогической практике как одной из форм оздоровительной работы с педагогами. В последствие чего мы добьемся конкретных сложившихся подходов к их проведению.

Организация релаксационных кабинетов в образовательных учреждениях для проведения музыкотерапевтических сеансов и для саморегуляции стрессовых ситуационных состояний будет способствовать психоэмоциональной разгрузке педагогов и позволит качественно повысить работоспособность.

В современном мире крайне важно оставаться цельной личностью, не подверженной выгоранию или разрушению. Профилактика и коррекция синдрома эмоционального выгорания одинаково важны для педагога и врача, и один из наиболее простых, доступных и безопасных способов преодоления — это музыкотерапия, как отдельный инструмент, так и в комплексном подходе с другими терапиями. Рассматриваемый способ саморегуляции позволяет человеку быть здоровым физически и морально и своим отношением к людям и миру способствовать здоровью окружающих его людей.

Применение гештальт-подхода в практике психолога при работе с зависимостями

Шадрина Мира Валентиновна, магистр психологии, клинический психолог (г. Москва)

В статье рассмотрен процесс формирования аддиктивного и зависимого поведения человека с точки зрения гештальт-подхода. Дано объяснение таким видам зависимостей, как наркотическая, алкогольная, табачная, пищевая, сексуальная, любовная, компьютерная и некоторым другим видам зависимостей. Рассмотрены особенности взаимоотношений в семейной системе на примере треугольника Карпмана. Приведен список методов, которые могут быть использованы в работе с зависимыми людьми как в групповом формате, так и при самостоятельной проработке.

Ключевые слова: гештальт-подход, закрыть гештальт, аддиктивное поведение, наркотическая зависимость, алкогольная зависимость, зависимость от табака, пищевая зависимость, сексуальная зависимость, любовная зависимость, шопоголизм, трудоголизм, интернет-зависимость, созависимый, техники гештальта, избавление от зависимости, треугольник Карпмана.

Application of the gestalt approach in practice of a psychologist when working with addictions

Shadrina Mira Valentinovna, master psychology, clinical psychologist (Moscow)

The article considers the process of formation of addictive and dependent human behavior from the point of view of the gestalt approach. An explanation is given for such types of addictions as narcotic, alcohol, tobacco, food, sexual, love, computer and some other types of dependencies. The features of relationships in the family system are considered on the example of the Karpman triangle. The list of methods that can be used in working with dependent people both in a group format and in self-study is given.

Keywords: gestalt approach, close gestalt, addictive behavior, drug addiction, alcohol addiction, tobacco addiction, food addiction, sexual addiction, love addiction, shopaholism, workaholism, internet addiction, codependent, gestalt techniques, getting rid of addiction, Karpman triangle.

Исторический экскурс в зарождение и развитие гештальт-подхода

Определение гештальта в психологии связано с именами К. Левина и его ученицы Б. В. Зейгарник. В 1924 г. К. Левин являлся одним из самых известных психологов мирового масштаба. Разработки в области психологии гештальта были основными в его деятельности. Согласно положениям К. Левина деятельность человека порождается мотивами и внешними факторами, а затем требует своей разрядки с той или иной мерой психического импульса. Данные положения были взяты за основу научной работы «О запоминании завершенных и незавершенных действий» Б. В. Зейгарник, в ходе которой она провела большое количество экспериментов и вывела закономерность, названную впоследствии «эффектом Зейгарник».

Первые наблюдения в рамках научной работы были сделаны в кафе, в котором К. Левин проводил семинары для своих учеников. Во время семинара официант подходил к каждому посетителю и принимал заказ, при этом ничего не записывая в свой блокнот. Заказы он приносил в точности с тем, что и заказывали посетители. Также он обслужил и Б. В. Зейгарник. Через короткое время Б. В. Зейгарник попросила того же официанта повторить свой заказ, но тот не мог его вспомнить. Девушка разговорилась с официантом и поинтересовалась помнит ли он заказы тех посетителей, которых он еще не обслужил. Он ответил утвердительно. На вопрос, почему он не помнит уже выполненные заказы, официант ответил, что в этом нет необходимости.

Б. В. Зейгарник защитила магистерскую дипломную работу в 1927 г. Ее эксперименты касались только завершенных и не-

завершенных действий в контексте вопросов памяти. Впоследствии также было доказано, что эффект Зейгарник присутствует и в сфере эмоций и чувств.

Такой фурор в психологии гештальта позволил этому направлению развиваться в совершенно ином качестве. Достижения науки были использованы для создания терапевтического лечения людей. Таким образом зародилась гештальт-терапия.

Гештальт-терапия — это направление психотерапии, включающее в себя принципы психоанализа, психодрамы, телесно-ориентированной терапии. Образование гештальт-терапии относится к середине прошлого века. Основателем гештальт-терапии считается Фридрих Перлз (1893–1970 гг.) — немецкий врач-психиатр, психотерапевт.

В 1951 году Фридрих Перлз совместно с Полом Гудманом и Ральфом Хефферлином издают труд «Гештальт-терапия, возбуждение и рост человеческой личности». В следующем году после издания данного труда Фридрих Перлз в г. Нью-Йорке учреждает Гештальт-институт. В этом ему помогает «семерка» приверженцев подхода — это, кроме самого Фридриха Перлза, Лора Перлз, Изидор Фром, Пол Гудман, Элиот Шапиро, Ричард Кицлер и Пол Вейс.

«В России активное распространение и развитие гештальт-подхода наблюдается последние 30 лет. На сегодняшний день лидирующими в изучении основных положений направления признаны институты Москвы и Санкт-Петербурга» [6].

Гештальт-терапия позволяет работать с глубокими внутренними личностными переживаниями человека, учитывает мысли, желания, эмоциональный фон клиента. С развитием гештальт-терапии возникли такие понятия как «закрыть

гештальт» и «незакрытый гештальт». Говоря простым языком, незакрытый гештальт — это ситуация, не доведенная до логического окончания, неудовлетворенная потребность. Незакрытым гештальтом может быть недоделанное дело, невыполненное упражнение, не высказанная мысль, не сказанное слово, не прожитые чувства. Гештальты могут возникнуть во взрослом сознательном возрасте, а могут тянуться из детства. Закрыть гештальт — это завершить начатое, довести до конца, успокоиться и больше не возвращаться в ту ситуацию. К сожалению, если незавершенный гештальт тянется из детства, то закрыть его бывает намного сложнее, чем образовавшийся во взрослом возрасте. Этому мешает то, что ребенок не всегда осознает происходящее с ним и не может принять ответственность за происходящее. К тому же непроработанные ситуации могут накапливаться, наслаиваться друг на друга. Что очень сильно влияет на человека, не дает ему развиваться, как бы «тянет назад». Реагируя на незавершенность, сознание держит проблему в себе и таким образом создает напряжение для психики.

Формирование гештальта в детском и подростковом возрасте чаще всего обусловлено нарушением личных границ в процессе воспитания. Именно этот фактор Городнова М. Ю. считает основополагающим при формировании аддиктивного и зависимого поведения: «...быть с Другим является базовой потребностью человека. Привязанность противопоставлена зависимости и определяет способность быть с Другим без страха быть поглощенным или разрушенным в этом взаимодействии» [1].

Закрытие гештальта очень важно для человека. Это можно сделать самостоятельно или при помощи специалиста. Для этого необходимо попытаться выявить и осознать те ситуации, в которых человек испытывает боль, страх, обиду, тревогу, сформулировать проблему, осознать ее истоки в прошлом, принять ответственность за свою жизнь сейчас.

Из всего следует, что гештальт — терапия — это форма психотерапии, которая подчеркивает личную ответственность и фокусируется на опыте индивида в настоящий момент, экологическом и социальном контекстах жизни человека, а также на саморегулирующихся корректировках, которые люди вносят в результате своей общей личной ситуации.

Определение зависимости с позиции гештальт-подхода

Говоря о зависимости, следует отметить, что зависимостью является сильное непреодолимое влечение индивида к человеку, предмету, явлению, действию, веществу, образу мыслей и поступков и т.п. Зависимость могут иметь представители разных полов, возрастов. По сути, зависимости — это привычки, потребности человека повторять одно и то же действие. Но в легкой форме они не доставляют нам неудобств, даже приносят пользу (например: занятие спортом или чтение), в тяжелой же форме ведут к разложению личности, соматическим заболеваниям, деградации, потере отношений, проблемам с законом и т.п.

Таким образом, зависимость — это многократно повторяющееся снятие напряжения в психике и теле при использовании определенных способов. Способы снятия напряжения

в данном случае есть «инструмент», которым человек пользуется для стабилизации своего состояния; напряжение, по сути — незакрытый гештальт. Если говорить точнее, неудачно закрытый гештальт. Например: развод в семье. Супруги не находят общий язык между собой, не пытаются, не хотят или не могут объяснить причины недовольства друг другом, каждый день случаются скандалы. В итоге такая ситуация приводит к разводу. Один из супругов, переживая распад семьи, начинает винить себя в том, что не был достаточно хорош, дипломатичен в отношениях. В психике возникает напряжение. В какой-то момент это напряжение становится невыносимо переживать и человек пытается его снизить (например, употребляя алкоголь). Через какое время, такое состояние может возникнуть снова и человек также выбирает алкоголь в качестве снятия напряжения. Многократно повторяющаяся ситуация снятия напряжения с применением алкоголя ведет к формированию алкогольной зависимости, а разлад отношений и неспособность их сохранить и есть незакрытый гештальт.

Все зависимости формируются по одному общему принципу. Для начала у человека формируется определенная напряженность, неудовлетворенность. Человек долго не заботится о какой-либо своей потребности. Со временем эта потребность накапливается, приобретает острый характер и каким-то образом отражается на характере человека, накапливается некий дискомфорт, возникает внутреннее напряжение, недовольство. Далее человек начинает употреблять что-то, что способствует снятию напряжения (то есть, меняет состояние в сторону более приятного/комфортного).

Складывается следующая схема: недостаток/неудовлетворенность приводит к напряжению — человек снимает остроту напряжения употребляя что-либо — состояние стабилизируется. Спустя некоторое время неудовлетворенность вновь ведет к напряжению, человек снова снимает напряжение. Получается своеобразная цикличность. На определенном этапе повторения уже возникает зависимость. Вместо того чтобы удовлетворить свою потребность человек заглушает ее и потом он уже не видит причины, которая повлекла эту зависимость.

Существует большое количество классификаций зависимостей, но основное деление зависимостей включает в себя две объемные группы:

- химические (зависимость от каких-либо веществ — алкоголь, наркотики, токсические вещества, ПАВ и тп)

- нехимические (подразумевает прежде поведенческие, эмоциональные аддикции — трудовголизм, шопоголизм, любовная зависимость, интернет-зависимость, игромания и др.).

Определение понятию зависимости дается в МКБ-10. Согласно этой классификации зависимость — болезненный процесс, закономерно проходящий через последовательные стадии и имеющий свое начало и исход. Ключевым здесь будет — болезненный процесс. По сути каждого человека можно назвать зависимым. Все мы зависим от воды, еды, солнечного света и других вещей. Если человек не будет принимать воду, то через некоторое время начнет испытывать недомогание от обезвоживания, без еды он справиться в течении нескольких суток, но в дальнейшем будет испытывать слабость от недостатка питательных веществ. Человек нуждается в признании, внимании,

поддержке, но не всегда это переходит в любовную зависимость. Также, применение наркотических веществ не ведет к зависимости, если цель их применения заключается не в получении удовольствия, а служит подспорьем при проведении медицинского вмешательства. Зависимость возникает именно при возникновении ситуации неконтролируемого, сверхнормированного потребления каких-либо веществ, либо при поведенческих проявлениях, не соответствующих социальным нормам.

Процесс формирования и удовлетворения потребности в гештальт-подходе объясняется следующим образом. Рассмотрим этот процесс на примере утоления жажды. Процесс всегда делится на три этапа (начало, середина, конец):

- 1) появляется чувство сухости во рту, начинается жажда,
- 2) человек начинает искать воду, находит воду,
- 3) наливает воду в стакан, выпивает.

При этом важно учесть, что при поиске воды человек действует в рамках социально приемлемых норм, он не подойдет к проходящему мимо человеку с бутылкой воды и не отберет ее, а пойдет в магазин для того, чтобы купить воду или пойдет домой, чтобы попить.

В том случае, когда нарушается структура формирования и удовлетворения потребности на любом из трех этапов, мы можем говорить о зависимости. Например, человек не до конца понимает то, что ему необходимо восполнить водный баланс для поддержания жизнедеятельности (чаще случается в пожилом возрасте), может отобрать что-либо у другого, украсть, чтобы удовлетворить свою потребность; удовлетворяет свои потребности не подобающим образом (к примеру, съедает лишнюю булочку, начинает пить воду из лужи, принимать пищу руками, в отношениях с партнером допускает действия, несущие вред психике и телу).

Для построения терапевтического альянса между клиентом и психологом необходимо понимать структуру формирования каждого вида зависимостей.

Наркотическая зависимость

Наркотическая зависимость является одним из видов химической зависимостей. Понимание химической зависимости является ключевым при понимании всех других видов зависимостей. При химической зависимости имеются психическая зависимость, физическая зависимость, абстиненция, стадии лечения, достаточно изученные механизмы воздействия.

Наркотическая зависимость включает в себя три большие группы:

- 1) зависимость от опиатов,
- 2) зависимость от стимуляторов,
- 3) зависимость от психодизлептиков.

Опиаты. Опиаты известны давно. При раскопках фараонов были обнаружены опиаты и имеются предположения, что в те времена они применялись.

Применение опиатов приводит к состоянию эйфории, полного физического и психического благополучия, исчезают все неприятные болезненные ощущения. Привыкание возникает чаще всего уже с первого раза. Первое состояние эйфории бывает особенно ярким, из-за чего потребляющий стремится пе-

режить это состояние снова. В виду то, что последующее применение не вызывает таких ярких ощущений, наркозависимому приходится увеличивать дозу. Это влечет за собой дополнительные финансовые расходы, рост криминализации среди наркозависимых.

Психологическое и медицинское лечение химических зависимостей является наиболее трудоемким и малоэффективным. При проведении реабилитационных мероприятий наркозависимые как правило не желают полностью избавляться от своей зависимости. Их целью является подлечиться, «стать чище», чтобы после выхода из реабилитационного центра вновь попробовать химическое вещество, испытать более сильные впечатления.

Начало работы психолога с наркозависимым должно начинаться с вопроса «Что произошло в твоей жизни такого, что ты встал на путь самоуничтожения?»

В случае работы с детьми необходима профилактика семьи, работа с родителями (в семье важно умение построения адекватных отношений между детьми и родителями).

Стимуляторы. Стимуляторы повышают все возможности человека в несколько раз — улучшается память, физические возможности организма, интеллектуальные способности. Зависимость не формируется в течении длительного времени, но когда зависимость сформирована, то избавиться от нее становится невозможно. Стимуляторами чаще всего пользуются люди нарциссического типа. шизоиды.

Психодизлептики. природные или синтетические вещества, которые способны вызывать у людей нарушения психики в виде появления зрительных, слуховых галлюцинаций, а также других форм нарушения сознания, восприятия, мыслей, эмоций.

Формирование химической зависимости проходит три стадии:

1. Стадия формирования психической зависимости (на этой стадии как правило самостоятельно не обращаются за помощью, так как сам употребляющий на этом этапе не ощущает зависимости).

2. Формирование физической зависимости. На этой стадии обычно происходит повышение дозы (могут обратиться за помощью самостоятельно наиболее мотивированные клиенты, направленные на избавление от зависимости).

3. Полная потеря контроля над собой (мотивированы, но не способны на принятие решения).

Работа над избавлением от химической зависимости должна быть комплексной и проходить при участии многих специалистов, среди которых психиатр, психолог, медики и т.п. Эффективной будет групповая проработка.

Алкогольная зависимость

Согласно статистике ежегодно в России от алкогольной зависимости погибает около 400 000 человек. Потребление алкоголя на душу населения в России составляет примерно 15 литров в год.

Алкогольная зависимость имеет большую распространенность по сравнению с наркотической, чему способствуют многие факторы:

— алкогольная продукция более доступна, приобрести можно вполне легально в зависимости от возраста, ограничения при покупке минимальны;

— употребление алкоголя ассоциируется с праздником, хорошим настроением;

— считается зазорным не выпить за компанию, не поддерживать друга, приятеля;

— алкоголь имеет много вкусов, разную степень крепости, красивое оформление.

Возможность лечения и рекомендуемые техники гештальт-подхода в помощь психологу при работе с людьми, страдающими алкогольной зависимостью подробно рассмотрены в статье Логинова С. А. «Применение техник гештальт-терапии в лечении больных алкоголизмом» [5].

С точки зрения гештальт-подхода нормальный процесс принятия алкоголя происходит следующим образом:

— человек сначала замечает свою потребность. В случае, если возникло желание выпить, он оценивает свои временные, финансовые и другие возможности: «Смогу ли я выпить прямо сейчас или нужно немного подождать? Могу ли я выпить немного после работы или выпью побольше на выходных?»

— во время употребления человек все время соотносит достаточно ли он выпил, произошло ли насыщение, не превысил ли он свою норму,

— в конце он прекращает прием алкоголя, не пытаясь приобрести и принять дополнительную порцию, не испытывая при этом дополнительной тяги.

Если у человека зависимость, то эти моменты он не учитывает, у него появляются навязчивости, которые побуждают его употреблять не смотря на условности. Зависимость может проявляться на любом этапе протекания процесса (вспомним пример утоления жажды). Человек может начать принимать алкоголь в рабочее время в середине недели; может выпить сверх нормы после работы и на следующий день прийти на работу с последствиями алкогольного опьянения; может честно отработать рабочую неделю, но на выходных уйти в запой, рискуя потерять работу. В любом случае мы будем говорить о патологической зависимости, то есть о нарушении здорового течения процесса формирования, развития и завершения гештальта. Процесса, в котором теряется осознание себя, различение своих потребностей, необходимость прекращения потребления. В зависимости от этапа, на котором наблюдается деструктивное поведение клиента, строится работа терапии. Также в терапии важно учитывать стадии алкоголизма:

1. На первой стадии наблюдается сильная психическая зависимость, снижение контроля за количеством выпитого, ухудшение памяти. Восстановление нормальной жизнедеятельности на этом этапе является возможным, но затруднительным в силу того, что зависимый не осознает своего пагубного пристрастия.

2. Вторую стадию характеризует увеличение всех наличествующих симптомов, к которым прибавляется синдром абстиненции. Также человек входит в псевдозапой. Реабилитация затруднительна, требует комплексной работы смежных специалистов.

3. Реабилитация на третьей стадии практически невозможна, так как здесь наблюдаются тяжелые случаи абстиненции, затяжные запои, деградация личности.

Таким образом, мы видим, что участие психолога возможно на первой, реже на второй стадии алкоголизма. Реабилитация алкогольных зависимых в большинстве случаев проходит через абстиненцию. Далее проводится работа по формированию социально значимых навыков и мотивацию к трезвому образу жизни. Именно в момент мотивации наиболее эффективна работа психолога.

Эффективными реабилитационными программами в работе с алкогольными зависимыми зарекомендовали такие программы, как «12 шагов». При работе по этой программе очень важным является состав участников группы, окружающая среда человека, ближайшее окружение.

Олиферович Н. И. в своем исследовании «Групповые гештальт-эксперименты акцентирует внимание именно на »... системное, комплексное воздействие групповых экспериментов на всех участников. Подчеркивается, что использование группы как единого терапевтического пространства позволяет учесть и проявить многие нюансы отношений клиента к себе и Другим, недоступных непосредственному восприятию в рамках диадических отношений «терапевт — клиент» [7].

Стоит сделать небольшое уточнение — наибольший упор рекомендуется направлять на работу с созависимыми людьми (родители, супруги, дети) — в этом будет заключаться половина успеха и более долговременный результат. Нельзя заставить человека бросить пить, но можно ему помочь сделать осознанный выбор через близких и значимых людей. Что касается самого зависимого, то в терапии ему важно напоминать об утратах, которые он несет в своей зависимости.

Зависимость от табака

На терапию с запросом о желании бросить курить люди не приходят. Хотя те, кто приходит с другими запросами и являются зависимыми от курения, явно осознают тот факт, что курение сильно влияет на их физическое здоровье, навыки, которыми они обладают, продуктивность. При вопросе: «Что вы получаете от вашего пристрастия?» люди с разными видами зависимости могут дать определенный ответ, курильщики же до конца не осознают, для чего они курят и что им это дает.

Симптомы, которые испытывает человек после выкуренной сигареты — усиленное сердцебиение, тошнота, слабость, недомогание, ослабление зрения, слабость в конечностях. Несмотря на это, он вновь возвращается к этим ощущениям.

Обратимся к физиологии. Нервная система человека имеет два отдела: симпатический и парасимпатический. Симпатическая нервная система стимулирует сердечную деятельность, повышает кровяное давление, усиливая кровоток в мышцах, парасимпатическая система изменяет деятельность внутренних органов в противоположном направлении и отвечает за возобновление жизненно важных ресурсов организма. Симпатическая нервная система активна в состоянии стресса и страха, в состоянии возбуждения ей присуща реакция «бей или беги».

Основные физиологические проявления при употреблении никотина вызывают активацию симпатической нервной системы: у человека повышается частота и сила сердечных сокра-

щений, усиливается слюноотделение, перистальтика. То есть, при курении человек испытывает физиологическое состояние, подобное стрессу и страху.

В большинстве случаев курение работает по методу обще-принятого опьянения, очень сильно связано с суггестивным эффектом среды и самосуггестии. В подростковой среде это принадлежность к миру взрослых, обозначение определенной самоидентичности. Пристрастие к курению способствуют многие визуальные и тактильные ощущения, разработанные маркетологами, которые испытывает человек при открывании пачки, при выкуривании сигареты. Сигареты часто работают как якоря, триггеры и выполняют различные функции: расслабления, заземления, замещения и т.п.).

Со временем пристрастие к табакокурению притягивается к другим пристрастиям и увлечениям (кофе, выпивка, интеллектуальные занятия, принятие ванны, романтические встречи) и тем самым увеличивают проявленность, эмоциональную окраску друг друга. Зависимость усугубляет также легкость приобретения. Сигареты в нашей стране приобрести бывает проще, чем алкоголь.

Какие факторы могут помочь в терапии с клиентами, зависимыми от табака? Это может быть страх заболеть тяжелыми заболеваниями, направленность на спорт, ЗОЖ, увлеченность какими-либо религиозными верованиями и течениями, отношения с человеком, не поддерживающим и не принимающим зависимость. Следует показать клиенту, насколько качественнее и эффективнее он может прожить свою жизнь без никотина, помочь выработать наиболее оптимальные стратегии выхода из зависимости.

При работе с табакозависимостью можно использовать такой метод, как дневник употребления. В дневнике в первые дни следует делать запись каждый час, отмечая свое состояние до выкуренной сигареты, после выкуренной сигареты. Установить интервал, который следует постоянно увеличивать. Записывать свое состояние в этот интервал. Хвалить себя при достижении значительных успехов. В случае наличия у клиента нескольких зависимостей (к примеру, кофе и сигареты), попробовать выпить кофе без сигареты, попробовать описать свои чувства, ощутить и осознать, какие эмоции получает от принятия кофе, почувствовать ароматы, вкусы. Понять, какие отличия от принятия кофе с сигаретой и без сигареты.

Стоит проработать и зафиксировать с клиентом триггеры, провоцирующие к курению (занятия, при которых возникало желание выкурить сигарету; места, где можно почувствовать аромат и т.п.) и стараться избегать их. Также важно обсудить с друзьями и близкими людьми свое желание бросить курить, попросить их поддержки. Возможно продумать какие-нибудь отвлекающие занятия (семечки, чтение и др.), но при этом главное не уйти в другие крайности.

Пищевая зависимость

Пищевая зависимость является наиболее востребованной проблемой на сегодняшний день. Процесс формирования пищевой зависимости аналогичен формированию других видов

зависимости. То есть происходит циклическое многократно повторяющееся удовлетворения потребности.

Началом пищевой зависимости может служить утрата чего-либо ценного для человека (утрата близкого, здоровья, материального благополучия, социального положения и т.п.), наличие каких-либо комплексов (недостаточно красивый, не имеет спортивного телосложения, не коммуникабелен и т.п.). Едой человек пытается поощрить себя за свои реальные и надуманные недостатки, получает определенное удовлетворение и на какое-то время забывает про них. Через время эти триггеры вновь проявляются и человек снова «балуется», «успокаивает» себя, проходя цикл за циклом. Триггерные ситуации при этом не прорабатываются, а заглушаются, при этом накапливается лишний вес и все сопутствующие проблемы, связанные с ним.

Пищевая ловушка заключается в том, что кушать приятно, потребление пищи не является уголовно наказуемым деянием, еда доступна, сегодня еду добывать не составляет проблем. Но доступна именно калорийная еда, которую трудно назвать здоровой.

Исторически сложилось так, что сладкие и жирные продукты наш организм перерабатывает быстрее, чем продукты с другими вкусами, и запасается этим впрок. Организм начинает требовать жирное и сладкое в случае повышенных физических нагрузок, потерях, стрессе. Таким образом, сладкое и жирное вызывают компульсивное удовольствие, то есть у человека появляется патопсихологический синдром, при котором у него появляется навязчивое желание потреблять в пищу именно эти продукты.

Поедая большое количество еды, употребляя калорий больше нормы человек заглушает свою боль. Последствия переедания становятся для него не такими страшными, как исходная проблема.

Следует отметить, что методы работы с клиентами, страдающими булимией или анорексией отличаются от работы с клиентами с пищевой зависимостью. Перечисленные заболевания связаны с пищевым поведением, но к зависимому поведению не относятся, так как являются искажением восприятия о собственном теле.

Для того, чтобы распознать, зависимость у клиента или искажение восприятия, стоит обращать внимание на коммуникативность клиента, вовлеченность в процесс терапии — клиент с булимией/анорексией не будет проявлять большого интереса к терапии, в этом случае крайне важно вести работу в паре с психиатром. Клиент с пищевой зависимостью может очень много рассказывать про свои проблемы, сложности, проявлять включенность в процесс, заинтересованность в избавлении от проблемы. Очень эффективна работа будет проходить при взаимодействии в группе, в сотрудничестве с такими специалистами, как диетолог, эндокринолог и др.

Пищевая зависимость имеет три стадии:

1. Постоянные и навязчивые мысли о еде, повторение приступов переедания, потребление пищи в тайне от близких.
2. Невозможность самоконтроля в еде, подбор и соблюдение различных диет, всевозможные очистительные процедуры (вызов рвоты, клизмы, прием слабительных препаратов), закупка продуктов впрок.

3. Частые перекусы в течении дня, желание что-либо съесть, несмотря на чувство сытости.

Так как на первой стадии человек еще не видит своей проблемы, то в терапию как правило, приходят клиенты уже со второй и третьей стадиями пищевой зависимости. Психологическую проработку с пищевыми зависимыми стоит строить из того, в чем клиент находится сейчас, какие чувства и переживания его беспокоят. Придерживаться следует примерно следующего плана:

- углубление в проблему;
- создание мотивации;
- формирование контракта;
- построение стратегии работы;
- проработка проблемы с помощью определенных техник;
- изменение привычек;
- закрепление навыков.

Очень эффективны при пищевой зависимости такие методы, как дневники зависимости, регрессивные техники, проективные техники, техники на проживание опыта.

Сексуальная и порнозависимость

Зависимости, рассматриваемые в данном разделе, означают измененное состояние психики личности, при котором используются факторы сексуальности или романтических чувств. По-другому — изменение состояния, получаемое при помощи сексуальной активности.

Если сравнивать сексуальную зависимость с другими видами, то в них человек получает удовлетворение, принимая наркотики, алкоголь, выкуривая сигарету, здесь же зависимый снимает напряжение, вступая в сексуальные связи. К таким людям можно отнести ловеласов, «коллекционеров» и т.п. Сексуальной зависимостью страдают как мужчины, так и женщины. Здесь важна не сексуальная активность и получение удовольствия, а повышение самооценки за счет количества связей, «охоты без привязанности».

При рассмотрении данного вида зависимости стоит еще раз напомнить о том, что увлеченность человека по интенсивности проявления можно условно отнести к навязчивостям, тревожному состоянию и только после этого к зависимости. И если человек чем-то или кем-то увлечен, то это не обязательно говорит о его зависимости.

При беседе с клиентом с подобным запросом важно уточнить как начинается его влечение, как заканчивается, насколько эти действия меняют состояние, есть ли до этого какое-либо накопление напряжения, прослеживаются ли патологические проявления, сохраняется ли контроль над ситуацией. Если контроль и адекватность действий сохраняется, то зависимость исключается.

Что влияет на то, чтобы человек стал сексуально зависимым?

Зависимость в гештальте — это прерывание, конфликт потребности, неоконченной реализации. Например: у человека наблюдается конфликт печали, утраты, в тоже время с детства у него имеются определенные установки (настоящие мальчики никогда не плачут, человек должен быть позитивным и до-

брым). В результате человек вытесняет имеющийся конфликт и становится позитивным и добрым. Чувство печали накапливается, напряжение становится больше, нереализованность растет. Но он все так же выбирает отношения, социальное положение или др. («Я должен быть положительным, чтобы меня принимали в коллективе...»), «Я не буду жаловаться, чтобы не показаться слабаком...»). В какой-то ситуации он/она снимает напряжение через секс. Это приводит к облегчению, расслаблению и изначальная проблема вроде бы уже снята, так как не приносит такого беспокойства, как раньше. В дальнейшем человек может при таких же условиях вступить в сексуальные связи, вновь испытать облегчение.

Зависимость в данном случае человеком не осознается как проблема. На терапию клиенты с сексуальной зависимостью приходят чаще всего, когда обширные беспорядочные половые связи становятся причиной разлада в семейных отношениях.

Стоит учитывать, что сексуально зависимыми людьми, как правило, становятся люди нарциссического типа, нуждающиеся во внешней поддержке, обожании, восхищении. Также это могут быть люди с внутренней зажатостью, не умеющие раскрыться в общении с другими, закомплексованные.

К работе с запросами, связанных с интимной сферой, следует подходить с особой деликатностью. Сложности, которые могут возникать в процессе работы могут исходить как от клиента, так и от специалиста. Со стороны клиента может проявляться смущение, непонимание того, как возможно раскрыться перед совершенно незнакомым человеком, как возможно выражать свои чувства, какую терминологию применить, чтобы объяснить свои переживания. Если интимные вопросы приходится обсуждать в рамках других запросов, не связанных с сексологией, то и сам психолог-консультант может быть не готов к проработке интимных проблем клиента, требуется определенное время для того, чтобы создать некоторую степень доверия. Также специалист может не до конца понимать терминологию клиента, которую он использует для объяснения, необходимо проявлять такт и учтивость при уточнении непонятных моментов.

При работе с сексуально зависимыми людьми следует придерживаться следующих принципов:

- специалист должен использовать клиентцентрированный подход;
- в процессе работы специалист должен уметь не включать собственные предвзятости и взгляды;
- важно владеть терминологией, соответствующей запросу, в случае недопонимания терминологии клиента, проявлять деликатность при уточнении того, что именно имеет в виду клиент в каждом конкретном случае;
- необходимо провести диагностику клиента на предмет наличия патологических черт личности (например, с помощью триады П. Б. Ганнушкина) и определить, возможно ли продолжать работу с данным клиентом;
- определить степень зависимости (увлеченность, тревожное состояние, зависимость);
- в соответствии с полученными данными провести работу по корректровке состояния клиента.

Любовная зависимость

Любовная зависимость — тотальное патологическое чувство слияния человека со своим партнером. При этом человек, испытывающий любовную зависимость, уверен, что его чувства самые искренние и страдания, переживаемые им в отношениях и есть настоящая любовь. При любовной зависимости человек постоянно находится в страхе потерять расположение партнера, склонен к чрезмерной ревности, проявлению собственности, непрестанно стремится контролировать все сферы жизнедеятельности партнера.

При раскрытии темы любовной зависимости важно упомянуть про термин «слияния». Слияние означает очень сильную эмоциональную зависимость друг от друга в любящей паре. Исходя из этого партнеры выстраивают свое поведение. Каждый из них пытается отдать свои чувства другому и того же ждет в ответ. Они ждут признания, поддержки, взаимопонимания, любое отвержение может вести к обидам, конфликтам.

Для слияния необходимо обоюдное желание, если чувства одного из партнеров ослабевают или их не было в самом начале зарождения отношений, то есть один из партнеров отдает свою любовь, когда как второй позволяет себя любить или живет по инерции, по привычке, по каким-либо другим причинам. Данные отношения не способны развиваться, не имеют перспективы, деструктивны по своей сути. У отдающего партнера формируется зависимость.

Речевые обороты зависимого содержат такие обороты как «мы», «наше», «вместе». В поведении зависимого прослеживается настрой на совместное ведение быта, времяпрепровождение, досуг вдвоем. Но так как это случается крайне редко и внимания приходится ждать длительное время, то у зависимого накапливается напряжение и формируется тревожное состояние, появляются страхи. Проблемы, с которыми приходится работать — это сепарация от партнера, принятие ответственности.

Сложность работы с такими зависимыми заключается в том, что они очень «гладкие», «податливые», со всем соглашаются. Работа может затягиваться, сессии становятся похожими одна на другую. Таким образом, человек не осознает своей главной проблемы и все действия направляет на исправление последствий. Жизнь человека захватывает любовная страсть («Он — смысл всей моей жизни», «Кроме него никто не нужен»). В тоже время присутствует постоянный страх потерять любимого, измены. Не принимая такое положение, второй партнер начинает злиться, проявляет недовольство. Со временем недовольство перерастает в агрессию. Зависимый, боясь потерять расположение партнера, все это прощает. Отношения в такой паре часто превращаются в абьюзивные.

О формировании абьюзивных отношений говорил Перлз Ф.: «...люди, которые живут в нездоровом слиянии друг с другом, не вступают в личный контакт. Это обычная болезнь браков и длительных дружб. Партнеры в таком слиянии могут перенести лишь мимолетное различие взглядов или вкусов. Если проявляется более серьезное различие, они не могут проработать его до достижения подлинного согласия или согласия на разногласие. Они должны либо любыми возможными средствами восстано-

вить потревоженное слияние, либо разойтись до изоляции; при этом они будут дуться, отворачиваться друг от друга, обижаться или другими способами переключать на другого задачу примирения. Если же не удастся восстановить слияние, отношения становятся враждебными, пренебрежительными, или иным образом лишают другого права на внимание» [2].

Также, как и при сексуальной зависимости, перед началом работы психолог должен провести диагностику, используя триаду П. Б. Ганнушкина (тотальность — стабильность — дезадаптация). В беседе необходимо определить или опровергнуть патологию личности. Так, при тотальности все мысли и действия направлены на предмет обожания в ущерб своим основным жизненным, профессиональным интересам. Стабильность выражается в продолжительности тотального поведения во времени. В результате чего у человека теряется внутреннее понимание в необходимости соответствовать ситуации, он перестает вписываться в социум, начинает испытывать жизненные трудности. Причем эти трудности испытывает как он сам, так и окружающие его люди. Это состояние называется социальной дезадаптацией.

Присутствие в поведении человека признаков, соответствующих этим трем критериям, говорит о пограничном складе характера. В этом случае психолог должен работать в паре с психиатром либо отказаться от ведения терапии.

Если в поведении человека наблюдается только диада, например, стабильность и тотальность без дезадаптации, отношения длятся в течении многих лет, имеется семья, растут дети, то можно говорить о клиенте, имеющего характерологические особенности. Работа с такими клиентами крайне затруднительна, так как любая триггерная ситуация может спровоцировать кризис.

Выстраивание терапевтического альянса основывается на эмпатии, сочувствии, умении держать понятные, четко обозначенные границы. Основные техники, которые возможно использовать в работе с любовной зависимостью: работа с прошлым, работа с чувствами, отреагирование чувств.

Компьютерная, игровая, интернет-зависимость, зависимость от телефона

Все виды зависимостей, рассматриваемые в данном разделе, имеют одно общее свойство — человек зависит от какого-либо гаджета. Но у этих зависимостей также имеются и значительные отличия. К примеру, компьютерную и игровую зависимость отличают наличие азарта, с которым человек увлекается. Зависимость от телефона показывает о стремлении человека что-либо контролировать, проверять. При интернет-зависимости человек постоянно серфит, что-то просматривает, при этом он проводит много времени в интернете, внимание его рассеивается, информации потребляет много, но применить ее не может.

Опять же, как и при любом другом виде зависимости мы не должны отличать увлеченность от зависимости. Не каждый клиент, с которым в работе возникает проблема чрезмерного потребления гаджетов, будет зависимым. Здесь специалист также должен обсудить с клиентом и задать ему вопросы, направленные на выявление деструктивного развития процесса в его начале, середине и завершении (особое внимание уделяя

началу и завершению). Для этого следует поинтересоваться, к примеру:

- Как много времени вы проводите, используя гаджеты?
- Испытываете ли оживление, облегчение, удовлетворение при использовании гаджета?
- Вам легче решать какие-либо задачи при помощи гаджета или в непосредственном общении с людьми?
- На приобретение гаджетов, ПО к ним у вас уходит значительная часть личного/семейного бюджета? Испытывает ли вы или ваша семья финансовые трудности в связи с такими тратами?
- Высказывают ли ваши близкие недовольство по поводу вашего увлечения, требуют ли они больше внимания от вас? Страдают ли ваши отношения от этого?
- Приходится ли вам лгать близким, скрывать свое времяпрепровождение за гаджетами?
- Испытываете ли вы трудности, когда необходимо завершить работу, проводимую при использовании гаджета, чтобы выполнить другие свои обязанности?
- Испытываете ли соматические проблемы, являющиеся следствием использования гаджетов? Наблюдаете ли вы проблемы со сном и другими базовыми потребностями?

Зависимость от гаджетов имеют достаточно высокий уровень интенсивности. Если рассматривать такую зависимость, как компьютерные игры, то в играх человек может участвовать, может выбрать интересного персонажа, примерить на себе новую роль, принимать определенные решения, построить стратегию. В социальных сетях под вымышленным аватаром человек может скрывать какие-то свои физические, психические комплексы, без труда общаться с противоположным полом, позволить себе антисоциальное поведение и т.п. Зависимость от телефона указывает на дефлексию — с помощью телефона человек уходит от прямого контакта с собой (от своих глубоких переживаний), избегает контакта с объектами окружающего мира, так как не получает чувства безопасности. В жизни многое остается недоступным.

В любом виде зависимости от гаджетов всегда присутствует потребность в самовыражении и в виртуальном мире человек достигает своих целей быстрее, не тратя на них года, не всегда соблюдает правила, принятые в обществе.

В терапии специалист в первую очередь определяет, что важно человек получает через свою зависимость и затем проводит работу с выделенными факторами.

В рамках гештальт-подхода Федоровой Н. В. был разработан тренинг для коррекции подростковой интернет-зависимости и зависимости от гаджетов. Результаты тренинга были подвергнуты математическому анализу и показали эффективность использования гештальт-методов при проработке данного вида зависимости [8]. Применение тренинга не исключает возможности проработки зависимого аддиктивного поведения от гаджетов и у взрослого населения.

Другие виды зависимостей

В этот раздел отнесены виды поведенческих зависимостей, которые не были рассмотрены ранее и которые имеют меньшую

значимость в обществе. Зависимое аддиктивное поведение формируется в результате выпадения какой-либо функции в процессе, нарушении, которое ведет к образованию напряжения, снятию напряжения определенным способом и многократно повторяющимся повторением этого процесса для получения положительного эмоционального состояния.

Таких зависимостей можно привести большое количество. Некоторые из них — шопинг, трудоголизм, работоголизм, участие в тусовках, посещение вебинаров и неразумное обучение, лотереи, зависимость от музыкальных жанров, адреналиновая зависимость, формирование своей внешности спортивными тренировками, поддержание здоровья, коллекционирование предметов определенной тематики, поддержание ЗОЖ, просмотр сериалов.

Основные характеристики, объединение поведенческие зависимости:

- использование триггерной ситуации меняет внутреннее эмоциональное состояние с отрицательного на положительное;
- осознание и критическое отношение при зависимостях не нарушены.

Рассмотрим структуру некоторых зависимостей.

Просмотр сериалов. Погружение в истории и судьбы героев сериалов, желание пожить чужой жизнью, при другом материальном достатке, в других климатических условиях, удовлетворить потребность в красоте, внимании, признании. Просмотр фильмов и сериалов очень похож на игровую компьютерную зависимость. В этом же разделе можно упомянуть и про увлечение чтением художественной литературы (в наше время эта зависимость не столь актуальна, но принцип формирования имеет тот же).

Интернет. В интернете имеется огромное количество социальных сетей, страниц блогеров с уникальным контентом. Зависимый от интернета человек может подобрать контент, соответствующий своим интересам, предпочтениям, запросам, создать вокруг себя индивидуальное виртуальное пространство. Этому способствует алгоритмы поисковых систем, которые предлагают человеку информацию по его потребностям. Интересно, что виртуальное пространство человека может создаваться как с положительным контекстом, так и с отрицательным. Что имеется под отрицательным контекстом — это возможность вступать в споры, устроить троллинг, проявлять внутреннюю агрессию, совершать развратные действия и т.п.

Шопинг. Главный стимул, который движет человеком при покупке какой-либо вещи — это придание определенной значимости, создание престижного образа, выделение лучших качеств. При приобретении модной дорогой вещи человек меняет собственную самооценку. Если при этом используются маркетинговые ходы такие, как скидки, акции, подарки, то человек с ощущением приобретения статусности понимает выгодность вложений.

Трудоголизм. При трудоголизме свои внутриличностные проблемы, проблемы в отношениях человек решает, углубляясь в работу. Объем работы, который человек берет на себя, является чрезмерным и выходит за рамки разумного. Таким образом, формируется болезненная трудовая зависимость. Также, при трудоголизме, помимо не проработанных отношений

с близкими, может повышать свою значимость перед ними тем, что он содержит их, оплачивает счета, что все держится только благодаря ему.

Адреналиновая зависимость. Поддержание в организме высокого уровня адреналина с помощью экстремальных видов деятельности, в результате которых повышается интенсивность приобретаемых эмоций. Получение новых порций адреналина порой заставляет человека забыть об опасностях, которые угрожают его физическому и/или психическому здоровью. Порой, получив увечье, человек все же не останавливается и продолжает участие в экстримах

Тренинги/вебинары. Приобретение человеком большого количества вебинаров, участие в различных тренингах может говорить о таких вещах, как обладание знаниями, повышение своей авторитетности за счет потребляемых знаний.

В терапии важно умение специалиста занимать диалогическую позицию, выдерживая нейтралитет (исключая роль преследователя или спасателя).

Работа с зависимым поведением в гештальт-терапии.

Выводы

Обобщая вышеизложенное, еще раз отметим об оптимальности применения гештальт-подхода в работе психолога с зависимостями клиента.

Гештальт-терапия — это направление психотерапии, которое помогает человеку наладить контакт с собой, наладить отношения с другими людьми. Зависимости — это нарушенные деструктивные связи человека, ухудшающие качество его жизни. Исходя из этого, гештальт-терапия является наиболее предпочтительным направлением в психологии для работы с зависимостями.

Если говорить про феномен зависимости, то прежде всего необходимо определить, что называется зависимостями. При нормированном здоровом удовлетворении потребности человек проходит путь обнаружения потребности, осознании факторов, с помощью которых он может удовлетворить свою потребность, собственно само удовлетворение потребности или закрытие гештальта. Особенность феномена зависимого патологического поведения состоит в том, что этот путь человек проходит более быстрым способом, игнорируя какие-либо социальные нормы, интересы окружающих людей и другое.

Также для объяснения феномена зависимости стоит обратиться к такой модели личности как биопсихосоциальная модель. Согласно данной модели «человек представляет собой целостное социобиопсихологическое существо. Любое деление его на составные части, например психику и тело, является искусственным» [4]. Все три составляющие должны находиться в некотором балансе между собой. Нарушение баланса ведет к разрушению, дестабилизации. В зависимости от того, какая составляющая дает сбой, формируется зависимость.

При нарушении биологической составляющей мы можем наблюдать соматические заболевания организма. Полочки психической составляющей влекут нарушения привязанности. Ненормированная психическая составляющая личности от-

ражается на соблюдении личных границ и границ людей, с которыми личность контактирует.

При работе с зависимым поведением следует учитывать макросоциальные факторы, влияющие на личность. Например, проработка наркотической зависимости клиента, проживающего в стране, где применение наркотиков легализовано, будет значительно отличаться от проработки того же запроса у клиента из страны, где наркотики запрещены. Культура потребления у алкогольных зависимых будет отличаться в зависимости от того, что употребляет клиент (винный алкоголицированный клиент или пивной).

Микросоциальные факторы также влияют на особенности терапии с зависимыми клиентами. Важно учитывать, к примеру, зависимый человек употребляет самостоятельно или его семья в целом является употребляющей. Какой стиль взаимодействия принят в семье. Отношения в данной семье организованы вокруг главенствующего, авторитарного члена семьи, где более слабые члены семьи испытывают трудность сделать что-то для себя, получить какую-либо приятность, получить признание и поддержку. Присутствуют ли токсичные непонимающие агрессивные отношения в семье. Может быть, имеют место быть чрезмерно (гипер) поддерживающие отношения. Имеются ли нарушения границ. Возможно, не удовлетворены индивидуальные потребности — потребность в автономии, сепарации, самовыражении.

Исходя из нарушений, которые наблюдаются у личности, проходит терапия с соответствующими методиками. Основные методы гештальт-терапии, которые могут использоваться в работе с зависимым поведением клиента:

- здесь и сейчас;
- говорить утверждающе, без сомнений;
- собака сверху — собака снизу;
- сны;
- фотоальбом с личными фотографиями;
- моделирование событий или ролевые игры.

Также в гештальт-подходе имеются большое количество методов, которые клиент может использовать для самостоятельной проработки своего состояния:

- ведение дневника зависимости;
- стул напротив;
- кого вам не хватает;
- выпустить пар;
- прорисовать своего состояния;
- проговорить свое состояние.

«Благодаря своим и заимствованным техникам гештальт-терапия помогает людям избавиться от стереотипов мышления и всевозможных масок, установить доверительный контакт с окружающими» [3].

Работа с созависимыми

Понимание природы возникновения зависимости, силу воздействия зависимости на личность, отношение в обществе к зависимым, способы достижения удовольствия в рамках своей зависимости, все это дает понимание, как работать с зависимыми, какие методы применять, какой стиль работы наиболее

оптимален при каждом виде. Но не стоит забывать, что зависимое поведение всегда возникает там, где кто-то выбирает зависимое поведение, а кто-то позволяет или подталкивает зависимого человека к такому поведению. Это может быть партнер в паре, родители, дети. Если быть честными, то в формировании зависимости одинаково принимают участие как созависимые, так и зависимые люди, но в работу к психологам или другим специалистам попадают именно зависимые (лично или при поддержке созависимых).

Но, поскольку зависимые испытывают более тяжкие симптомы в своем состоянии, а созависимые поддерживают состояние зависимых (сохранение пренебрежительного отношения, финансирование вредных привычек и т.п.), то основной упор в работе психолог должен делать на работу с созависимыми. Созависимые находятся в тесной эмоциональной, поведенческой, мысленной связи с употребляющими. Проработка их состояния прямым образом отразится на состоянии зависимого.

Работу с созависимыми следует строить, опираясь на модель созависимых отношений — треугольник Карпмана. Согласно данной теории отношения между людьми строятся в зависимости от принимаемых ролей: преследователь — спасатель — жертва.

Преследователь. Описать внутренний мир обвинителя можно следующими словами: «Если я обвиняю, то я прав, я лучше». Преследователь испытывает чувство собственной значимости, острое понимание неправильности в поступках другого. Обвинительное поведение — всегда прерванное поведение. Прерывание заключается в том, что обвинитель складывает ответственность за свои поступки на обвиняемого, экстернализирует проблему на другого, (я не хочу смотреть в себя, в свое закулисье, обвинять себя, я хороший, а ты не хороший). Роль преследователя в формировании заключается в том, что чем больше он осуждает и давит, тем большее напряжение возникает у того, кто испытывает давление, тем больше формируется желание расслабиться, выйти из-под контроля — теперь я делаю что хочу.

Спасатель. Спасатель сочувствует, испытывает сострадание ужас, с самыми благими намерениями пытается помочь, начинает отмечать последствия для употребляющего зависимого. Зависимый при этом может принять советы и начать меняться, но чаще бывает, что он впадает в агрессию, может начинать эксплуатировать спасателя (таким образом, роль спасателя перерастает в жертву). Спасатель может начать инфантилизировать зависимого, оправдывая его пристрастие, «забирает шанс на исправление», создает оправдания для него. Зависимому становится легче употреблять, так как есть поддержка его зависимости.

Роль спасателя является самой опасной ролью для всех участников треугольника, так как зависимый не всегда понимает, что происходит — где правильно, где неправильно, что приемлемо, что нет. Созависимый вроде и спасает, но последствия его действий есть зло, губят личность.

Жертва. В состоянии жертвы зависимый может войти как самостоятельно («Я же всегда старался быть хорошим, всегда подавлял гнев, злость?!»), так его могут его толкнуть туда

и близкие, испытывая к нему чувство сострадания, жалости («Он же такой беденький, да что он может, ни на что не способен?!»)

Выход из треугольника. Попадая в зависимые отношения, участники практически не могут распознать трагичности ситуации, но могут чувствовать, что что-то не так. Создается впечатление что все вместе сговорились играть в какую-то игру и все как будто идет по правилам, но тем не менее в реальности все испытывают страдания при этом.

Из роли спасателя практически выхода нет. Преследователь может выйти из отношений. Выход для жертвы заключается через принятие ответственности за свои поступки. В отношениях внутри треугольника происходит очень много драмы, трагедий. При этом у каждого участника бывает очень много психосоматики.

Всем участникам этой системы в первую очередь не хватает человеческого сострадания, понимания деструктивности отношений, толчка к пониманию реальности сложившейся ситуации, научению видеть систему.

Если говорить о том, кто из треугольника чаще всего обращаются за помощью, то здесь с уверенностью можно сказать, что это люди, играющие роль спасателя. Запрос, который они при этом формируют: «Ему нужно помочь». Чуть реже обращаются за помощью люди, играющие роль преследователя. Их запрос звучит примерно следующим образом: «Сделайте все, чтобы он бросил пить/курить...» Люди-жертвы за помощью практически не обращаются.

Работу следует начинать с наиболее тираническими, авторитарными членами семьи. Нужно ослабить давление с его стороны, чтобы ослабить напряжение в семейной системе. Стиль работы с созависимыми и зависимыми должен различаться. Насколько мягким понимающим эмпатийным нужно быть с зависимыми, настолько прямым и откровенным нужно быть с созависимым.

При работе с семейной системой психологу желательно иметь квалификацию по работе с семьей. Идеально было бы при построении работы с зависимостями прорабатывать проблемы в семейной терапии и параллельно вести личную проработку каждого члена семьи со своим терапевтом по индивидуальному запросу.

Следует особое внимание обращать на постреабилитационный этап:

- зависимый остается очень хрупким в плане возвращения к зависимости,

- зависимый становится другой личностью, семейная система не готова к таким переменам и способна вновь толкнуть его в зависимость,

- зависимый может прийти к пониманию того, что много в жизни упущено и многого не вернуть, понимать степень ущерба, который он нанес своей жизни, карьере, отношениям (в этом случае надо дать понимание того, что прежних отношений уже не будет, что жизнь следует строить из той точки, в которой человек находится),

- как на протяжении всей терапии, так и в постреабилитационный период обращать внимание на принятие ответственности за свои поступки, за свою жизнь самим излечившимся.

Как понять, что происходит избавление от зависимости/ созависимости и начат путь к выздоровлению?

Ниже приведены семь признаков того, что избавление происходит. Эти признаки являются основными и список можно дополнять. Признаки из этого списка можно одинаково отнести ко всем видам зависимостей.

1. В какой-то момент становится важным, что человек сам думает о себе, а не другие люди о нем.
2. Человек перестает спасать, исправлять, входить в чье-то положение.

3. Человек перестает оправдывать неблагоприятные поступки.

4. Уходит убеждение, что любовь нужно заслуживать, человек перестает подстраиваться под партнера.

5. Человек начинает формировать границы, говорить о своих интересах.

6. Человек принимает ответственность за происходящее с ним и не вмешивается в события, происходящие с другим/ другими.

7. Человек пересматривает свое окружение, отсекает ненужные связи, налаживает новые контакты.

Литература:

1. Городнова, М. Ю. Гештальт-подход в профилактике и лечении аддиктивного и зависимого поведения у детей и подростков (лекция) / М. Ю. Городнова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2020. — Т. 20. — № 2. — С. 82–96.
2. Демидова, Т. А. Дефиниция слияния в гештальт подходе / Т. А. Демидова // Таврический журнал психиатрии. — 2017. — Т. 21. — № 3(80). — С. 24–29.
3. Елисеев, С. Б. Гештальт-терапия / С. Б. Елисеев, Л. А. Куташова // Центральный научный вестник. — 2017. — Т. 2. — № 10(27). — С. 11–16.
4. Корнеева, Т. П. Теоретический анализ гештальт-подхода в психологии / Т. П. Корнеева, К. А. Кокина // Поиск (Волгоград). — 2016. — № 1(3). — С. 24–27.
5. Логинов, С. А. Применение техник гештальт-терапии для лечения больных алкоголизмом / С. А. Логинов // Международный научно-исследовательский журнал. — 2015. — № 5–3(36). — С. 119–120.
6. Мещалкина, А. С. История развития концепции гештальт-подхода в психологии / А. С. Мещалкина, Н. Г. Кормушина // Студенческая наука XXI века. — 2016. — № 1–1(8). — С. 205–208.
7. Олифирович, Н. И. Групповые гештальт-эксперименты / Н. И. Олифирович // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2015. — № 1. — С. 1.
8. Федорова, Н. В. Тренинг с использованием гештальт-терапевтических техник как средство коррекции подростковой интернет-зависимости / Н. В. Федорова // Омский психиатрический журнал. — 2020. — № 1(23). — С. 32–34.

Child abuse, autistic traits and alcohol consumption: a comment

Sergei V. Jargin, associate professor
Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)

The relation between autistic traits and alcohol use by adolescents has been discussed recently [1]. The following statements should be commented: «Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and its subclinical symptoms co-occur frequently with both autistic traits and clinical autism spectrum disorder (ASD)... in contrast to ASD traits alone, individuals with comorbid ADHD traits have been found to have an increased risk of alcohol abuse... Autistic traits have been associated with an enhanced risk of exposure to environmental stress, e.g. to bullying or child abuse... less exposure to substance using peers may protect adolescents from drinking alcohol» [1]. Autistic symptoms can develop through various mechanisms. Behaviors more or less compatible with ASD may develop after a head trauma in childhood [2–4]. In conditions of domestic violence, ADHD manifestations such as impulsivity and hyperactivity may be regularly punished. Excessively harsh discipline can produce maladjusted behavior. At the risk of punishments, a child may «dig in his heels and be negative» [5]. Apparently, some abnormal behaviors are adaptive,

being consciously or unconsciously implemented to avoid trauma. Such behaviors can be partly compatible with ASD e.g. failure to initiate or respond to social interactions, poorly integrated communication, abnormalities of eye contact, deficits of developing and maintaining relationships. Deranged relationships with parents such as reduced sharing of emotions or interests (DSM-5) also result from child abuse in some cases. In an environment permitting impulsivity, hyperactivity and some annoying behavior, the child would preserve ADHD symptoms or develop in a more typical way. The cause-effect relationship may be bidirectional: autistic traits enhance the risk of child abuse and bullying while the violence would reinforce abnormal behaviors. In this connection, the heritability of ASD has a non-genetic mechanism in some cases: children of deviant parents are more exposed to the maltreatment, hence acquiring deviant features themselves.

In regard to the alcohol consumption by adolescents it should be pointed out that loitering with drinking companies is a way of escape

from domestic violence. The attitude to alcohol of persons with autism and some other disorders depends on the attitude of the social environment to such persons. Undoubtedly, «avoidance of social situations is a common trait in people with ASD» [1]. However, this rule is more relevant for societies, where such avoidance is permitted. In conditions of collectivism and a pressure to be «normal» like everyone, an individual with communication derangements would have strong motives to contact with peers not to be an outsider. The alcohol consumption and, in particular, binge drinking is one of the ways to overcome communication barriers. Some persons with high-functioning autism deliberately drink alcohol to cope with anxiety, to maintain friendships and gain access to relationships [6,7].

Detection of child abuse often depends on the victim. Different tools are applied to prevent a disclosure: denial of facts, allegations of slander or sexual fantasies, intimidation, appeals to preserve honor of the family or nation [8]. More than 99% of publications on child maltreatment have been based on research performed in developed countries [9], while elsewhere the child and elder abuse can persist without publicity. In the former Soviet Union, child abuse has been rarely discussed. Authorities not always reacted to known cases of domestic violence. A part of the society seems to be opposed to a public discussion of violence in families. There is no generally agreed

attitude to the problem and no consequent policy, which is complicated by a shortage of adequately trained personnel and foreign professional literature. Violence towards children is sometimes discussed by the mass media as a norm. For example, the famous filmmaker Nikita Mikhalkov said on 28 May 2014 from the TV screen without any disapproval that his father Sergey Mikhalkov, the well-known writer, occasionally slapped him in the face (opleukha), which can cause additional cases of concussion in children. Celebrities are often emulated. Note that a man's hand is weighty (Fig. 1). By the given momentum, the damage might be heavier in macrocephaly, which is associated with ASD [10]. Childhood autism, introduced into Russian classifications of mental disorders in the late 1980s but not immediately and uniformly accepted, has sometimes been classified as sluggish or early childhood schizophrenia, which led to stigma and overtreatment in some cases; details and references are in [11]. The treatment is beyond the scope of this article. Only the following topic, rarely discussed in the literature, should be tackled. Studies or work abroad is favorable for some adolescents and adults with autism and communication abnormalities because the abnormalities are less conspicuous as the person is not typical just because he or she comes from another country. In a foreign environment, individuals with certain disabilities may be devoid of stigma at least temporarily. Skills



Fig. 1. «Children are Victims of Adult Vices» — a group of bronze sculptures by Mihail Chemiakin (2001).
The fragments: Violence propaganda (left) and Sadism (right)

acquired abroad would help in future studies and work. We have limited positive experience with communication abnormalities, autistic traits and/or alcohol-related problems [12]. The latter may be alleviated in non-drinking cultural settings [13]. Programs facilitating education access including targeted exchange for studies abroad for adolescents with special needs should be developed.

There is evidence in favor of associations of childhood trauma with negative mental health, physical health and social outcomes, deficient communicative skills, substance abuse and, in particular, misuse of alcohol [14,15]. Some ASD cases are caused by intrinsic factors while others may be induced or reinforced by environmental factors such as physical abuse. ADHD, ASD and social anxiety disorder have partly overlapping symptoms. Differences in some cases

are caused by external factors: in an environment permitting impulsivity and hyperactivity, the child would preserve ADHD symptoms or develop in a more typical way. In conditions of domestic violence, regularly punishing impulsivity and hyperactivity, the child might be «trained» towards abnormal behaviors aimed at avoidance of trauma [8]. From a broader perspective, it can be reasonably assumed that individuals with some disorders or neuroses (for example, obsessive-compulsive disorder) were on average more often beaten during their childhood than those with other conditions e.g. hysteria. A hysteric adolescent regularly punished for conceptions might discontinue them but start obsessive behaviors: nailbiting, nose-picking, bulimia, pica, alcohol abuse etc. This topic needs further studies and a review of literature.

References:

1. Pijnenburg LJ, Kaplun A, de Haan L et al. Autistic traits and alcohol use in adolescents within the general population. *Eur Child Adolesc Psychiatry* 2022; <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01970-3>
2. Chang HK, Hsu JW, Wu JC et al. Traumatic brain injury in early childhood and risk of attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder: a nationwide longitudinal study. *J Clin Psychiatry* 2018;79:17m11857.
3. Singh R, Turner RC, Nguyen L et al. Pediatric traumatic brain injury and autism: elucidating shared mechanisms. *Behav Neurol* 2016;8781725.
4. Jargin SV. Klüver-Bucy syndrome after a head trauma in conditions of child abuse and neglect. *Psychiatr Danub* 2020;32:434–5.
5. Wender PH. *ADHD: Attention-deficit hyperactivity disorder in children and adults*. Oxford University Press, 2000.
6. Lalanne L, Weiner L, Trojak B et al. Substance-use disorder in high-functioning autism: clinical and neurocognitive insights from two case reports. *BMC Psychiatry* 2015;15:149.
7. Rengit AC, McKowen JW, O'Brien J et al. Brief report: autism spectrum disorder and substance use disorder: a review and case study. *J Autism Dev Disord* 2016;46:2514–9.
8. Jargin SV. Attention Deficit Hyperactivity (ADHD) and Autism Spectrum Disorder (ASD): on the role of alcohol and societal factors. *Int J High Risk Behav Addict* 2013;1(4):194–5.
9. Mikton C, Butchart A. Child maltreatment prevention: a systematic review of reviews. *Bull World Health Organ* 2009;87:353–61.
10. Sacco R, Gabriele S, Persico AM. Head circumference and brain size in autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Res* 2015;234:239–51.
11. Jargin SV. Some aspects of psychiatry in Russia. *Int J Cult Ment Health* 2011;4:116–20.
12. Jargin SV. Studies abroad of adolescents with special needs or disabilities. *J Pediatr Child Care* 2021;7(1):01.
13. Jargin SV. Nursing and security in Iraqi hospitals: internally solvable problems. *J Pak Med Assoc* 2009;59:124.
14. Яргин с. В. К вопросу о симуляции нервных и психических расстройств: актуальные аспекты. *Молодой ученый* 2022;32:95–98.
15. Springer KW, Sheridan J, Kuo D, Carnes M. The long-term health outcomes of childhood abuse. An overview and a call to action. *J Gen Intern Med* 2003;18:864–70.

ПЕДАГОГИКА

Проблемные задания при обучении чтению на уроке английского языка в средней школе

Ахраменко Елена Васильевна, преподаватель
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

В статье рассматривается чтение как вид речевой деятельности. Особое внимание уделяется проблемным заданиям при обучении чтению на уроке английского языка. Выделены виды чтения и этапы работы с иноязычным текстом.

Ключевые слова: чтение, проблемные задания, речевая деятельность, виды чтения, предвосхищение, ассоциация, ранжирование.

Чтение — рецептивный вид речевой деятельности, направленный на получение информации, содержащейся в письменном тексте. Чтение представляет собой «сложную перцептивно-мыслительную мнемическую деятельность, процессуальная сторона которой носит аналитико-синтетический характер, варьирующийся в зависимости от ее цели» (С. К. Фолмкина) [1, с. 123].

Цель обучения чтению в средней школе — обучение различным видам чтения: *изучающему, ознакомительному, просмотровому, поисковому*.

Изучающее чтение имеет целью максимально точно и полно понять информацию, содержащуюся в тексте. Это медленное чтение, включает повторное прочтение отдельных частей текста. **Ознакомительное чтение** направлено на понимание основного содержания текста. Это беглое чтение с общим охватом содержания. **Просмотровое чтение** связано с получением самого общего представления о тематике текста, достаточно ответить на вопрос: о чем идет речь в тексте. **Поисковое чтение** предполагает нахождение в тексте нужной информации: определений, фактов, дат и др.

Работа над текстом включает следующие этапы: предтекстовый, текстовый, послетекстовый.

Предтекстовый этап направлен на прогнозирование содержания текста по заголовку, иллюстрациям. На данном этапе необходимо также стимулировать учащихся к работе с текстом, обращаясь к их личному опыту. **Текстовый этап** предполагает проверку понимания общего содержания текста. **Послетекстовый этап** ориентирован на обобщение и интерпретацию информации текста. Текст используется для развития умений устной и письменной речи.

Согласно классификации Т. В. Ощепковой и М. М. Пролыгиной при обучении чтению могут быть использованы ниже приведенные проблемные задания на выше перечисленных этапах чтения текста.

Задания на **предтекстовом** этапе:

1. Ассоциация (*Association*) — нахождение связи между различными предметами, где одно из представлений вызывает другое.
2. Прогнозирование (*Predicting/Anticipation*) — предвосхищение содержания текста.
3. Составление семантической карты (*Mind-mapping*) — представление понятий обсуждаемой темы в графически упорядоченном виде.
4. Вопросно-ответное задание (*Asking/Answering questions*) — запрашивание интересующей информации и ее предоставление в связи с ситуацией.
5. Ранжирование (*Ranking*) — классификация информации согласно определенным критериям.

Задания на **текстовом** этапе:

1. Деление на категории (*Categorizing*) — группировка языковых или смысловых элементов согласно обозначенным категориям или определение этих категорий.
2. Верные/неверные утверждения (*True/False Statements*) — выбор ответов, который осуществляется путем соотнесения предлагаемых высказываний с содержанием прочитанного текста.
3. Нахождение сходств и различий (*Finding differences/similarities*) — сравнение двух или более предметов (слов, картин) по теме обсуждения.
4. Исправление (*Correction*) — корректировка языковых и содержательных нарушений в тексте.
5. Множественный выбор (*Multiple choice*) — выбор правильного ответа из предложенных вариантов.
6. Заполнение/восстановление пропусков в тексте (*Cloze*) — задание, в котором пропущено каждое n-е слово. Задача учащихся — восстановление текста путем подбора пропущенных слов по смыслу, исходя из контекста или сочетаемости слов.
7. Завершение текстовой информации (*Completing*) — задание, основанное на завершении незаконченных предложений или отрывка текста.

8. Заполнение пробелов (*Gap-filling*) — дополнение недостающих языковых элементов в синтаксическую структуру.

9. Мозаика (*Jigsaw reading*) — каждому участнику учебной пары или группы предлагается часть общего «банка информации» — текста для чтения. После ознакомления со своей информацией учащиеся обмениваются ею и восстанавливают общее содержание текста.

10. Деление текста на параграфы (*Paragraphing*) — деление сплошного текста на части согласно основной идее, содержащейся в каждой из них.

11. Установление последовательности (*Sequencing*) — распределение материала в логической последовательности.

Задания на **послетекстовом** этапе:

1. Игра (*Game*) — проблемное задание, в котором учащиеся общаются в игровой форме.

2. Сочинение (*Composition*) — написание творческой работы на определенную тему.

3. Написание сюжетного рассказа (*Story writing*) — последовательное изложение событий рассказа в письменной форме.

4. Дискуссия (*Debate*) — задание, в котором учащиеся дискутируют о спорных исторических, философских, моральных вопросах, давая им эмоциональную оценку.

5. Принятие решений (*Decision making*) — задание, в котором учащиеся делают выбор из предложенных вариантов и обосновывают его в дискуссии.

6. Обсуждение (*Discussion*) — обмен мнениями на определенную тему.

7. Решение проблемы (*Problem solving*) — проблемное задание, в котором учащиеся находят пути разрешения проблемной ситуации.

8. Описание (*Describing*) — описание картинки, человека, его внешности, ситуации, личных впечатлений.

9. Инсценирование (*Dramatizing*) — задание, в котором учащиеся разыгрывают ситуацию или литературный отрывок дословно.

10. Ролевая игра (*Role-play*) — проигрывание учащимися моделируемой ситуации с позиции предписанной роли и ролевых взаимоотношений с партнером.

11. Воображение ситуации (*Simulation*) — разыгрывание ситуации, в которой учащиеся исполняют роли самих себя.

12. Информационный пробел (*Information gap*) — проблемное задание, в котором партнеры по общению владеют разными частями общего «банка информации» в разной степени свернутости (связный текст, отдельные высказывания, набор вопросов). В результате общения собеседники получают наиболее полный объем сведений, который им необходим.

13. Изложение событий (*Story telling*) — изложение связанных событий рассказа или истории в порядке их последовательности.

14. Высказывание предпочтения (*Prioritizing*) — систематизация учащимися понятий, идей в порядке их собственного предпочтения.

15. Краткое изложение текста (*Summary*) — изложение главной идеи текста, составление резюме.

16. Составление плана (*Outlining/Making a plan*) — изложение основных идей текста, записанных в форме плана.

В качестве примера организации обучения изучающему виду чтения приводим серию проблемных заданий к тексту «*The unicorn in the garden*» (from «*The Thurber Carnival*» by James Thurber) [1, с. 215–216].

Предтекстовый этап

1. Прогнозирование (*Anticipation*)

– Read the title of the story and guess what the text will be about. What is a unicorn?

– Pay attention to the words and guess what the following text will be about: *unicorn, husband, wife, the police, psychiatrist, straight-jacket, garden*

– Continue the following sentences. Find the information in the text:

- With a high heart, because there was a unicorn in his garden, the man ...
- She telephoned the police and she telephoned ...
- They had a hard time subduing her ...

Текстовый этап

1. Множественный выбор (*Multiple choice*). Choose the correct variant:

– The police and the psychiatrist looked at the wife with great interest because:

- they were interested in knowing more about the husband;
- they were already quite sure she was crazy;
- it was part of their job always to seem interested in what people told them.

– At the end of the text:

- the husband succeeds in getting rid of his wife;
- the wife succeeds in obliging her husband to admit he'd never seen a unicorn;
- both husband and wife gain something.

2. Верные/неверные утверждения (*True/False Statements*).

Decide whether the statements are true or false:

– The man found it hard to believe there could be a unicorn in his garden;

- The wife didn't believe in unicorns;
- The wife told her husband he was stupid;
- The wife was worried when she called the police and the psychiatrist.

3. Исправление (*Correction*). Rewrite and correct the summary.

When the husband went out, the wife left the house as quickly as she could and called the police and the psychiatrist. When they arrived she told them there was a unicorn in the garden and they realized she was mad. They finally jumped on her and had no difficulty putting her into the straight-jacket.

4. Завершение текстовой информации (*Completing*). Complete the sentences:

- At the beginning of the story the husband ... quite mad.
- is
- becomes
- is considered as
- pretends to be

- At the end of the story the wife ... as crazy as a jay-bird.
- becomes
- is believed to be
- believes she is
- calls her husband

Послетекстовый этап

1. Описание (*Describing*).
Describe the husband and the wife (their appearance, character).
2. Обсуждение (*Discussion*).

Литература:

1. Методика преподавания иностранных языков: общий курс / А. Н. Шапов. — М., 2008. — 253 с.
2. Françoise Grellet *Developing reading skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge, 1981. — 251 p.

The moral of the story: «Don't count your boobies until they are hatched». Find another moral of the story.

3. Составление плана (*Making a plan*).
Make a plan of the story «The unicorn in the garden».
4. Изложение событий (*Story telling*).
Tell the story «The unicorn in the garden».
5. Написание сюжетного рассказа (*Story writing*).
Write a story «The unicorn in the garden».

Таким образом, выполнение проблемных заданий способствует адекватному пониманию содержания текста, а также формированию творческого мышления учащихся.

Дидактические игры как средство развития фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Беляева Ирина Алексеевна, воспитатель

МБДОУ г. Абакана «Детский сад присмотра и оздоровления »Аленький цветочек»

В статье говорится о специфике в развитии фонематического слуха у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Подтверждается важность и эффективность использования дидактических игр и упражнений для формирования фонематического слуха у детей с речевыми нарушениями, подчеркивается обоснованность выбора упражнений в зависимости от уровня сформированности у детей фонематических процессов.

Ключевые слова: фонематический слух, общее недоразвитие речи III уровня.

Проблема формирования звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речи не теряет актуальности из — за стойких речевых ошибок у детей с различными патологиями в развитии.

У детей с общим недоразвитием речи ошибки в фонематической стороне речи проявляются в произношении звука, размытом различении слухом фонем в собственной и чужой речи, фонематическом анализе и синтезе. Обеспокоены и испытывают затруднения в звуко — буквенном анализе. Также есть перестановки и пропуски звуков, замена звуков, перестановка слов и добавление лишних фонем.

Фонематические процессы включают в себя такие понятия, как: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематические представления.

Как указывают исследователи Л.Ф. Спирина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, А.В. Ястребова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.Н. Сазонова и многие другие, несформированность фонематического слуха отрицательно воздействует на формирование звукопроизношения: для детей с речевыми нарушениями отличительно использование диффузных звуков неустойчивой артикуляции, множественные подмены и смешения при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата.

Фонематический слух является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения. Другими словами, повреждение фонематического слуха препятствует детям завладеть в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем, притормаживает формирование посылной речи, активизирует происхождение проблем в школьном обучении.

Для детей с недоразвитием фонематического слуха да отличительные нарушения звуковой и слоговой структур слова (пропуск, вставка, перестановка, повторение звуков и слогов).

Применение системы дидактических игр как одного из наиболее продуктивных средств обучения позволяет, во-первых, проводить коррекцию речи весело, радостно, без принуждения. Однако о том, что игра — это часть педагогического процесса, знает только взрослый, ребенок же не подозревает об этом, он играет. Во-вторых, игра помогает наряду с развитием фонематического слуха организовать деятельность ребенка, обогащает его новыми знаниями, активизирует мыслительную деятельность, внимание, а главное, стимулирует активную речь. В результате у детей появляется интерес к логопедическим занятиям, воспитывается любовь к родному языку. В-третьих, игру можно применять в различных вариантах (иногда использовать только фрагменты игры), обновляя при этом речевой материал

и включая в нее дидактические задания разноуровневого характера с учетом речевого недоразвития.

Для выбора наиболее эффективных упражнений с целью проведения комплексной работы по коррекции фонематического слуха у детей с речевыми нарушениями было организовано диагностическое обследование детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Было обследовано 10 детей, которые составили экспериментальную группу, и 10 количество детей с условной нормой речевого развития составили контрольную группу.

Констатирующий эксперимент показал, что в экспериментальной группе 30% (3 ребенка) были отнесены к высокому уровню развития фонематического слуха, они справились со всеми заданиями правильно и безошибочно выполнили задания. В контрольной группе 60% (6 детей) с высоким уровнем развития фонематического слуха. Дети справились с заданием правильно, но допускали незначительные ошибки и самостоятельно их исправляли.

В экспериментальной группе 50% (5 детей) показали средний уровень сформированности фонематического слуха: при выполнении заданий дети просили повторить задание, не могли определить, какой звук встречается чаще всего в тексте на упражнение «Поймай звук». В задании «Повтори, как я скажу» дети ошибались и неправильно называли слоги и слова, выполняли речевые действия в замедленном темпе. Задание «Покажи картинку» вызвало незначительные трудности при его

выполнении: в этом задании встречались единичные ошибки, которые исправлялись после повторного воспроизведения. А в задании «Внимательные ушки» дети допускали недочёты, но после повторного воспроизведения исправляли.

Дети в КГ 40% (4 ребенка) показали средний результат: некоторые задания просили повторить. Также допускали ошибки в выполнении задания «Поймай звук» (нуждались в помощи), «Повтори, как я скажу». Были зафиксированы единичные случаи ошибочного воспроизведения. В задании «Внимательные ушки» дети неправильно называли слова, но после повторного воспроизведения выполнили задания верно.

Низкий уровень развития фонематического слуха в экспериментальной группе был выявлен только у 20% детей (2 ребенка): дети с трудом справлялись с заданием. При выполнении диагностического упражнения «Поймай звук» выявлены значительные трудности в различении и узнавании заданного звука. Дети нуждались в помощи взрослого. Задание «Повтори, как я скажу» выполнялось в замедленном темпе, в большинстве заданий звуковые ряды воспроизводились неточно. При выполнении упражнения «Покажи картинку» у детей отмечались единичные ошибки, которые дети исправляли самостоятельно в замедленном темпе. Задание «Внимательные ушки» выполнялось с трудом, дети просили повторить слова.

В контрольной группе низкого уровня развития фонематического слуха не было выявлено.

Результаты наглядно представлены на рисунке 1.

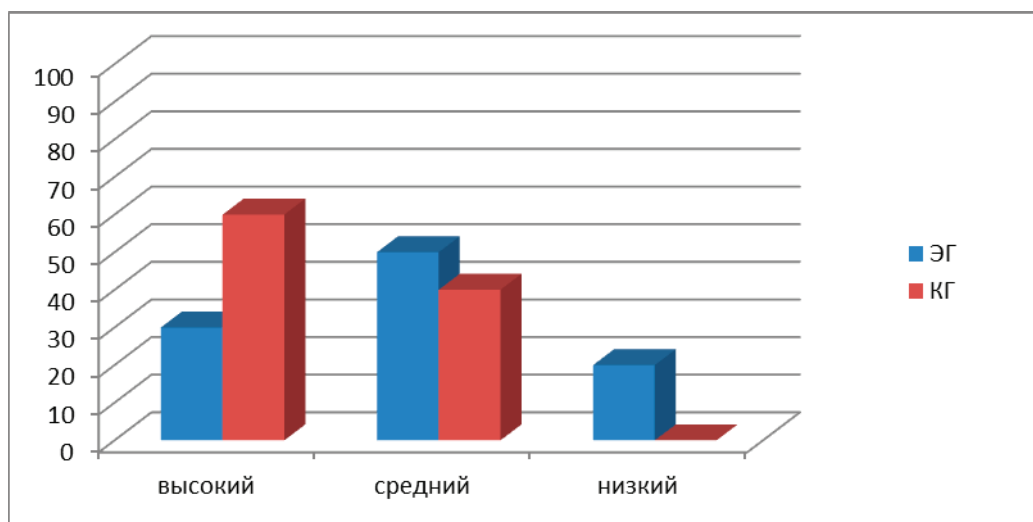


Рис. 1. Сравнительный анализ развития фонематического слуха у детей в ЭГ и КГ

Таким образом, проведенный анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы. У детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями выявлено преобладание среднего уровня сформированности фонематического слуха. Наибольшие трудности вызвали задания на узнавание заданного звука в слогах и в словах, а также задания на различение правильного и неправильного звучания слов, фраз.

Для коррекции фонематических ошибок и формирования фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями нами был составлен комплекс дидактических упражнений, на основе предложенного речевого материала таких авторов, как В.И. Селиверстова, Г.С. Швайко, А.И. Максакова, Г.А. Тумаковой, М.Ф. Филичевой и др.

Все подобранные дидактические игры направлены на развитие фонематического слуха.

1 этап. Узнавание неречевых звуков

На данном этапе в процессе специальных игр и упражнений у детей развивают способность узнавать и различать неречевые

звуки. Эти занятия способствуют также развитию слухового внимания и памяти.

Игра «Угадай что звучит»

Наглядный материал: барабан, бубен, колокольчик, гитара, ширма.

Ход игры: взрослый демонстрирует ребятам игрушечный барабан, колокольчик, бубен, гитару, называет их и просит повторить. Когда дети запомнят названия предметов, педагог предлагает послушать, как они звучат: играет на барабане, гитаре, звенит в колокольчик, стучит в бубен; еще раз называет игрушки. Потом он ставит ширму и за ней говорит звучание указанных предметов. «Что звучит?» — спрашивает он детей. Дети отвечают, и педагог снова играет на барабане, звенит в колокольчик, стучит в бубен. При этом он следит за тем, чтобы дети узнавали звучащий предмет, отчетливо произносили его название.

Игра «Шумящие коробочки»

Ход игры. Взять два комплекта небольших коробочек — для себя и для ребенка, наполнить их различным материалом, которые если потрясти коробочку, издадут разные звуки (в коробочку можно насыпать песок, горох, любую крупу насыпать кнопки и т.д.).

Педагог берет коробочку из своего набора, трясет ее, ребенок с закрытыми глазами внимательно прислушивается к звучанию. Затем ребенок берет свои коробочки и ищет среди них, звучащую аналогично. Игра продолжается до тех пор, пока не будут найдены все пары.

2 этап. Различение высоты, силы и тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз

На протяжении данного этапа дошкольников учат различать высоту, силу и тембр голоса, ориентируясь на одни и те же звуки, звуко сочетания и слова.

Игра «Три медведя»

Ход игры. Взрослый выкладывает перед ребенком картинки трех медведей — большого, среднего, маленького. Затем, рассказывая сказку про трех медведей, произносит соответствующие реплики и звукоподражания то низким, то высоким голосом. Дети должны, ориентируясь на звукокомплекс и высоту голоса одновременно поднять соответствующую картинку.

Игра «Котенок»

Ход игры. Взрослый демонстрирует детям игрушечного котенка и просит внимательно послушать и запомнить, как он мяукает, когда находится близко (громко), и когда далеко (тихо). Затем произносит «Мяу», меняя силу голоса, а дети отгадывают, близко или далеко мяукает котенок.

Дальнейшее усложнение игры должно состоять в том, что дети будут различать мяуканье, ориентируясь на тембр и ин-

дивидуальные особенности голоса говорящего. Педагог объясняет, что котенок очень боится щенка и мяукает жалобно, дрожа и замирая от страха. Каждый ребенок по очереди мяукает, изображая страх, а водящий отгадывает.

3 этап. Различение слов, близких по своему звуковому составу

На этом этапе дети должны научиться различать слова, близкие по звуковому составу.

Игра «Гонки»

Ход игры. Взрослый предлагает детям сделать гонки. Дети встают в шеренгу на расстоянии от логопеда, по команде начинают перемещение вперед. Услышав слово «стоп», все должны остановиться. Произносятся слова: слон, стоп, стул, сой, стоп и т.д. Побеждает тот ребенок, который был самым внимательным.

Игра «Найди правильное название»

Ход игры. Взрослый показывает детям картинку и громко, четко произносит название «Вагон». Затем объясняет: «Я буду называть эту картинку то правильно, то неправильно, а вы внимательно слушайте. Когда я ошибусь, вы хлопните в ладоши». Затем он произносит: «Вагон-вакон-фагон-вагон-факон-вагом» и т.д. Услышав неправильное слово, дети должны хлопнуть в ладоши.

Следует отметить, что начинать необходимо со слов, простых по звуковому составу, и постепенно переходить к сложным.

4 этап. Дифференциация слогов

На данном этапе детей учат различать слоги.

Игра «Глухие телефоны»

Ход игры. Дети сидят в ряд друг за другом. Взрослый называет слог или серию слогов на ухо первому ребенку. Он шепотом передает следующему и т.д., последний ребенок должен произнести вслух то, что услышал. Если допущена ошибка, все участники игры повторяют свои варианты и определяются, кто допустил ошибку.

Игра «Какой отличается?»

Ход игры. Логопед произносит серию слогов (например: ну-ну-но, сва-ска-сва, са-ша-са и т.д.) и предлагает детям определить, какой слог отличается от других и чем.

Таким образом, проведенное исследование позволило выстроить систему работы по формированию фонематического слуха у детей с общим недоразвитием речи III уровня с помощью дидактических игр на основе учета уровня сформированности фонематического слуха и восприятия у детей и трудностей, которые испытывали дети при выполнении диагностических заданий.

Литература:

1. Горчакова А. М. Формирование фонематического слуха у детей с нарушениями речи // Современные тенденции специальной педагогики и психологии: Научные труды Всероссийской научно-практической конференции «Современные тенденции специальной педагогики и психологии» — Самара, СГПУ, 2003.
2. Дьякова Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. — М.: ТЦ Сфера, 2010.

3. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. — М.: АРКТИ, 2005.
4. Селивёрстов В.И. Речевые игры с детьми. — М.: ВЛАДОС, 2017.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение детей пятилетнего возраста с общим недоразвитием речи. — М.: 2009.
6. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. // Известия АПП РСФСР, вып.13. 2006.

Развитие словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи

Ванюшина Виктория Вадимовна, студент
Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

В статье описывается опыт организации работы по развитию словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами современных педагогических технологий.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, словарный запас, старший дошкольный возраст.

Vocabulary development in preschoolers with general underdevelopment of speech

Vanyushina Viktoriya Vadimovna, student
Mordovia State Pedagogical University named after M. E. Evseviev (Saransk)

In the article about the beginning of the experience of organizing work on the development of vocabulary in preschoolers with general speech underdevelopment of modern pedagogical technologies.

Keywords: general underdevelopment of speech, vocabulary, senior preschool age.

В связи с тем, что в настоящее время растет тенденция роста числа детей с речевыми нарушениями, в том числе дошкольников с общим недоразвитием речи, коррекция таких недостатков достаточно актуальна.

Недостатки сформированности лексической сферы у детей с общим недоразвитием речи имеют ряд отличительных характеристик, которые заключаются в бедности словарного запаса, несоответствии объема активного и пассивного словаря, в неумение точно употреблять слова согласно их лексическому значению, наличие вербальных парафазий, отсутствие понимания языковых единиц, объединенных общим семантическим признаком. Формирование лексики находится в тесной взаимосвязи с уровнем развития всей познавательной сферы, мышлением, с навыками чтения и письма, что в последующем скажется на прохождении школьной программы [3].

В логопедической практике на сегодняшний день с целью оптимизации процесса обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи используются множество различных технологий развития словарного запаса дошкольников. В дополнение к традиционным методам воздействия, все больше используются нетрадиционные формы работы. Они помогают в достижении максимально возможных успехов и принадлежат к числу эффективных средств коррекции.

На сегодняшний день среди современных педагогических технологий можно выделить пластилинотерапию. Использование пластилинотерапии на логопедических занятиях формирует мотивацию к совместной деятельности с педагогом, развивает социальное взаимодействие, развивает мелкую моторику рук детей, дает толчок в развитии речи детей, в частности словарного запаса у дошкольников [4].

Данная технология хороша тем, что она доступна детям разного дошкольного возраста, позволяет быстро достичь желаемого результата и вносит определенную новизну в обучение детей.

Во время занятий с включением приемов пластилинотерапии оказывается мощное воздействие на работоспособность коры головного мозга, а следовательно, и на развитие речи. Поэтому применение пластилинотерапии, ориентированной на развитие, является незаменимой в коррекционной работе.

В ходе занятий с элементами пластилинотерапии часто предполагается создание поделок парами дошкольников. Такая организация деятельности используется с целью вести коммуникацию, научить детей договариваться о распределении операций и последовательного их выполнения.

В содержание занятий включаются предметная и сюжетная лепка, а также элементы пластилинографии. Создание сюжетных композиций предусматривает последующее рассказывание сюжета. Подобное занятие обеспечивает развитие речи дошкольников.

Изучив возможность использования пластилинотерапии в процессе работы логопеда, мы поставили перед собой следующие задачи:

- 1) определение содержания работы по формированию словарного запаса у детей дошкольного возраста;
- 2) разработка комплекса конспектов логопедических занятий с элементами пластилинотерапии;
- 3) апробация комплекса логопедических занятий с элементами пластилинотерапии по развитию словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи.

В ходе эксперимента работа осуществлялась по следующим направлениям: расширение объема пассивного и активного словарного запаса; развитие лексической системности; развитие синтагматических связей слова.

Содержание экспериментального обучения разработано с учетом программы воспитания и обучения дошкольников «Детство» и программы коррекционно-развивающей работы в логопедической группе Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной. Было разработано календарно тематическое планирование логопедических занятий. Логопедическое занятия с элементами пластилинотерапии были подготовлены по следующим лексическим темам: «Осень», «Птицы», «Фрукты», «Овощи», «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Семья», «Дикие животные», «Зима», «Зимующие птицы», «Транспорт» и пр. Всего в рамках экспериментального обучения было разработано и проведено 24 фронтальных занятий, по 2 в неделю на 1 тему.

Каждое логопедическое занятие включало в себя: 1) вводный этап, в котором присутствовала артикуляционная и дыхательная гимнастика; 2) основной этап с вводной лекцией, дидактическими играми, элементами пластилинотерапии, физкультминуткой и речевыми упражнениями; 3) заключительный этап с рефлексией и оценкой деятельности детей.

В начале каждого занятия педагог проводил групповую артикуляционную гимнастику. Использовались как статические, так и динамические упражнения.

На каждом занятии педагог знакомил детей с лексической темой путем беседы. Рассказывался небольшой текст, чтобы углубить знания детей, расширить пассивный словарный запас.

Учитывая, что ведущая деятельность у дошкольников — игровая, организовать процесс познания новых слов проще в игре. Именно поэтому далее проводились дидактические игры, чтобы дети могли усвоить новый материал в интересной и удобной форме. Использовались такие игры, как «Узнай предмет», «Скажи наоборот», «Назови детали», «Четвертый лишний», «Закончи предложение», «Для чего нужен?», «Чего не хватает?», «Один — много».

На этапе пластилинотерапии нами проводилась работа по активизации и обогащению словарного запаса совместно с практической деятельностью. Такая деятельность позволяла нам проводить целенаправленную работу по активизации глагольного словаря (названия действий с пластилином) воспитанников, развитию у них умений называть существительные (названия поделок, их деталей, формы деталей) и прилагательные (характеристика деталей по форме, цвету, размеру, описывание готовой поделки).

Работа над развитием словарного запаса средствами пластилинотерапии включала в себя несколько этапов. На начальном этапе пластилинотерапии дети знакомились с объектом деятельности, педагог проговаривал инструкцию и последовательность работы. Следующим этапом становилось планирование

последовательности изготовления поделки самими детьми в соответствии с логикой продуктивной деятельности. Далее дети выполняли поделку. При возникновении затруднений, педагог помогал в выполнении задания. В конце педагог проводил беседу, где каждый ребенок рассказывал о своей работе и получившейся поделке.

На этапе выполнения практической работы, в процессе лепки детьми поделок, нами использовались приемы, направленные на установление тесной связи слова с действием и признаками предметов.

Выполняя практические действия на этапе пластилинотерапии, дети учились последовательно проговаривать каждое действие процесса. Например: «Я взял пластилин», «Я скатал шарик», «Я леплю медведя». На каждом этапе лепки педагог просил 2–3 детей назвать выполняемое действие. При этом педагог задавал дополнительные вопросы.

В процессе работы использовались различные элементы пластилинотерапии: смешивание цветов, размазывание пластилина, раскатывание в жгутики, сплющивание, примазывание, прищипывание, скатывание улиток, шариков, цилиндров, разрезание деталей на более мелкие, соединение деталей между собой.

После физкультминутки педагог проводил речевые упражнения. Использовались такие: «Какой?», «Жадина», «Чего не хватает?», «Составь предложение», «Говорим правильно», «Раскажи-ка», «Доскажи словечко», «Назови ласково», «Посчитаем», «Скажи одним словом». Именно они помогали закрепить изученный лексический материал, а так же понять педагогу, могут ли дети использовать новую лексику в речи, допускаются ли ошибки.

Таким образом, были разработаны конспекты логопедических занятий с элементами пластилинотерапии, направленные на развитие словарного запаса детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Применение пластилинотерапии в образовательном процессе дает возможность ребенку совершенствовать не только словарный запас, но и выразительность речи, грамматический строй. У ребенка исчезают переживания, связанные с ошибками речи, укрепляется психическое здоровье, что способствует желанию ребенка участвовать в процессе обучения.

Проведенное исследование показало, что у дошкольников с общим недоразвитием речи экспериментальной группы возрос уровень сформированности словарного запаса. В своей речи они использовали большее количество прилагательных, обозначающих форму, цвет, пространственные характеристики объектов, дети стали лучше употреблять предлоги, увеличилось количество слов в предложениях, они стали более сложными. Все это свидетельствует об эффективности использования предложенной системы конспектов логопедических занятий с элементами пластилинотерапии, направленных на формирование словарного запаса дошкольников.

Литература:

1. Васькова, О. Ф. Арт-терапия как средство развития речи детей дошкольного возраста / О. Ф. Васькова.— Москва: Детство-Пресс, 2017.— 222 с.

2. Кириллова, М. К. Развитие коммуникативной компетентности старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством арт-терапии / М. К. Кириллова, Ю. О. Новгородова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2018. — № 2. — С. 37–41.
3. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебное пособие / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — Санкт-Петербург: Союз, 2001. — 218 с.
4. Ткаченко, Т. А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет: пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т. А. Ткаченко. — Москва: ГНОМ и Д, 2003. — 203 с.
5. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — Москва: Айрис-пресс, 2004. — 224 с.

Способы взаимодействия ДОО с институтом семьи с целью формирования финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста

Двужилова Елена Викторовна, педагог дополнительного образования
МАУ ДО «ЦДО »Успех» (г. Белгород)

Литвинова Анастасия Олеговна, воспитатель

ОГКУЗ «Белгородский дом ребенка специализированный для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики»

В статье рассматриваются способы взаимодействия дошкольной образовательной организации с институтом семьи по формированию финансовой грамотности у воспитанников старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: финансовая грамотность, семья, педагоги, ребенок, финансы, экономическое воспитание.

В 2017 году правительство Российской Федерации опубликовало распоряжение об утверждении стратегии повышения финансовой грамотности в России на период 2017–2023 годы. Это распоряжение предполагает формирования компетенций в сфере финансовой грамотности у всех возрастных и целевых групп и внедрение образовательных программ повышения финансовой грамотности для дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального и высшего образования [3].

В ДОО обучение финансовой грамотности невозможно без участия института семьи, так как семейное воспитание индивидуально, оно обращено конкретно к одному ребенку, а не к группе детей как в детском саду.

Семья — первичная среда ребенка, в которой формируется культура, социальные ценности, опыт. Именно поэтому без участия семьи невозможно обучить детей финансовой грамотности. Взаимодействие института семьи и ДОО поможет выстроить системный подход, а также обеспечить логичность и последовательность в изучении финансовой грамотности.

А. Д. Шатова считает, что «смысл работы по экономическому воспитанию состоит в том, чтобы привить детям правильное отношение к тому, что сделали и делают для них взрослые, уважение к труду людей, благодаря которому создан предметный мир, облагораживающий жизнь» [6].

Институт семьи — гарантия экономического воспитания. Именно в семье ребенок в первые видит, как папа приходит с работы, он устал, он трудился, чтобы заработать денег на еду, хозяйственные нужды, игрушки; как мама заполняет квитанцию платит за свет, газ, детский сад; как родители планируют бюджет и распределяют его, откладывают, копят, со-

вершают покупки в магазине, оплачивают поездки к морю, покупают недвижимость.

Старший дошкольный возраст оптимальный период для знакомства ребенка с удивительным миром экономики, так как в этом возрасте плодотворно закладываются такие индивидуальные особенности как ответственность, бережливость, сила воли. Эти качества непременно сыграют особую роль в дальнейшем воспитании финансово грамотного гражданина. Поэтому задача обучения финансовой грамотности лежит не только на педагогах, но и на родителях. Вместе им предстоит познакомить ребенка с понятием «деньги», научить считать, экономить и защищать свои деньги, планировать свой бюджет и другие сложные вопросы.

Финансовая грамотность — это особое качество человека, которое формируется с самого малого возраста и показывает умение самостоятельно зарабатывать деньги и грамотно ими управлять [1].

Обучение финансовой грамотности, решит ряд важнейших задач в экономическом воспитании ребенка, таких как:

- Формирование у ребенка таких понятия как: «норма жизни», «экономика», «потребности», «услуги», «деньги», «стоимость», «зарботная плата»;

- Формирование основ экономического образа мышления;

- Развитие ответственности, предприимчивости, расчетливости, самостоятельности.

Мы предлагаем различные формы взаимодействия с детьми для педагогов и родителей на тему «Дети и деньги», которые будут способствовать обучению финансовой грамотности:

- Самостоятельные покупки в магазине;

- Личный пример родителей как они распоряжаются деньгами;
- Понимание ценности денег, например, накопить с ребенком на какую-либо игрушку;
- Чтение сказок, просмотр мультфильмов с отражением денежного вопроса («Три поросенка», «Терем-теремок», «Мужик и медведь», «Петушок и бобовое зернышко», «Сказка о рыбаке и рыбке», мультфильмы-«Богатый бобрёнок», «Азбука денег театушки Совы», «Варежка», «Экономические сказки» и др.);
- Использование пословиц и поговорок («Не в деньгах счастье», «Платье шей, когда есть лишние деньги», «Копейка рубль бережет», «Здоров буду и денег добуду», «Копеечка к копеечке — рубль набегает», «На деньги ума не купишь» и др.);
- Информационные буклеты, памятки, консультации и рекомендации для родителей («Необходимость финансовой грамотности», «Дети и деньги», «Подборка дидактических игр по финансовой грамотности»);
- Досуговые мероприятия («Копим на мечту», выставка поделок «Моя копилка»);
- Выставки «Деньги мира», «Деньги в разные столетия»;
- Сюжетно-ролевые игры: «Магазин», «Парикмахерская», «Банк»;

- Изучение пособий Е. Блискавка «Дети и деньги» [2], А. Д. Шатова «Деньги» [5], Е. Н. Табих «Дошкольникам об экономике» [4].
 - Папки-передвижки на тему «Наша семья трудится», «Мы идем в магазин», «Мы планируем», «Мы копируем»;
 - Проведение маршрутов выходного дня: банк, торговый центр, музей;
 - Проведение встречи с интересными людьми: финансисты, представители работников банков, продавцы, инкассаторы;
 - Детско-родительские проекты: «Магазин моей мечты», «Как мы сэкономили бюджет», «Как мы копили деньги»;
 - Познавательные формы взаимодействия: тематические встречи («Моя бабушка — коллекционер», совместные занятия («История возникновения денег», «Волшебные помощники»), «домашние задания» (рассказать о своей профессии, работе, основных должностных функциях), семинары-практикумы «Играем вместе»;
- Таким образом, активное взаимодействие детского сада и семьи приведет к формированию у ребенка «правильному» отношению к деньгам и развитию экономического воспитания.

Литература:

1. Бакланова, Г. С. Формирование основ финансовой грамотности детей старшего дошкольного возраста: проект «Я и финансы» / Г. С. Бакланова. — Текст: непосредственный // Традиции и новации в дошкольном образовании. — 2019. — № 5(13). — С. 24–28.
2. Блискавка, Е. Дети и деньги. Самоучитель семейных финансов для детей / Е. Блискавка. — Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2014. — 80 с. — Текст: непосредственный.
3. Распоряжение Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг. — Текст: электронный // Грант: [сайт]. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71675558/> (дата обращения: 08.11.2022).
4. Табих, Е. Н. Дошкольникам об экономике / Е. Н. Табих. — Минск: Волшебная школа, 2007. — 48 с. — Текст: непосредственный.
5. Шатова, А. Д. Деньги / А. Д. Шатова. — Москва: Ювента, 2003. — 16 с. — Текст: непосредственный.
6. Шатова, А. Д. Экономическое воспитание дошкольников / А. Д. Шатова. — Москва: Сфера, 2005. — 254 с. — Текст: непосредственный.

Цифровые образовательные ресурсы на уроках гуманитарного цикла

Жукова Людмила Федоровна, учитель истории и обществознания
МБОУ «Владимировская средняя общеобразовательная школа» Ивнянского района Белгородской области

Время информационных технологий затрагивает все сферы нашей жизни. Нет сомнений в том, что школьное образование, получаемое современными школьниками, не может быть исключением. Педагогическая наука, накопившая огромное количество разнообразных методов и форм обучения, пополняется средствами, которые называются цифровые образовательные ресурсы. Чтобы иметь представление о таком содержательно обособленном объекте как цифровые образовательные ресурсы или кратко «ЦОР», стоит более подробно об этом поговорить.

Согласно словарю современных слов понятие «цифровой образовательный ресурс» представляет собой законченный интерактивный мультимедиа продукт, цель которого направлена на достижение дидактической цели или решение определенных учебных задач. Поэтому работая на уроке, учитель по-прежнему ориентирован на обучение школьников, но при этом, применяет такие средства обучения, которые обеспечивают оптимальную форму передачи знаний, учитывает требования информационного общества и современных достижений науки и техники. В связи с динамически развивающейся си-

стемой обучения, тесно связанной с информационно-коммуникационными технологиями, доступностью в школьной среде сети интернет, внесены и активно реализуются современные цифровые средства обучения.

Актуальность применения ЦОР на уроках гуманитарного цикла не вызывает сомнений, так как учителю это большая помощь при подготовке к уроку, при проведении урока и при обмене результатами деятельности со своими коллегами через интернет.

Согласно образовательно-методическим функциям ЦОР можно классифицировать по следующим группам: электронные учебники, электронные учебные пособия, электронные учебно-методические комплексы и электронные издания контроля. Например, электронные учебники представляют собой прототипы традиционных учебников, оригинальные электронные учебники, предметные обучающие системы и предметные обучающие среды.

Электронные учебные пособия выполняют функцию тренажеров, репетиторов, обучающую, обучающе-контролирующую, игровую, интерактивную, справочно-словарную и практически-лабораторную.

Электронно-методические комплексы — это предметные миры, программно-методические комплексы, предметно-методические среды и инновационные УМК.

Электронные издания контроля — это тестовый материал, задания на проверку знаний, методические рекомендации по тестированию и контролю знаний и инструментальные средства.

Предметы гуманитарного цикла наполняются текстовой, визуальной, аудиальной информацией. Формируется на уроке атмосфера активной деятельности, которая несет в себе много доступной и интересной информации, необходимой для пополнения обучающимися своего интеллектуального багажа.

Стоит понимать, что ЦОРы классифицируются по типу информации. Поэтому к каждому уроку при выборе конкретного ресурса стоит подходить взвешенно, дидактически и методически грамотно.

К ЦОР с текстовой информацией относятся учебники и учебные пособия, первоисточники и хрестоматии, книги по чтению, нормативно-правовые документы, словари и справочники, энциклопедии. Совершенно очевидно, что это тот значимый ресурс, который незаменим на уроках истории и обществознания.

Если применять ЦОР с визуальной информацией, например, иллюстративный, фотоматериал, портреты полководцев и правителей, а также карты, это позволит расширить диапазон информационных возможностей, активизировать обучающихся для познания и получения новых знаний.

Хорошим подспорьем при изучении отдельных вопросов на уроках обществознания могут быть видеофрагменты процессов и явлений, происходящих в мире. Звукозаписи выступлений и синхронизированные аудио объекты, используемые учителем, необходимы для организации современного учебного процесса. Как показывает многолетняя педагогическая практика, разработка и использование наборов ЦОР безболезненно вносятся в традиционный учебный процесс.

Таким образом, ЦОР — это наиболее востребованный ресурс для обучения, так как обладает эффективностью и отвечает современным вызовам информационного общества.

Между тем, существуют определенные требования к цифровым образовательным ресурсам. В процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла и погружения в конкретный курс или раздел, важно чтобы иллюстративный или текстовый материал давался в большем объеме, чем на бумажном аналоге в количественном отношении. Кроме того, данный ресурс должен быть привлекательным и приемлемым для его освоения. Обучающие должны быть мотивированы на его использование в процессе обучения. Поэтому уровень готовности и желание школьника являются показателями привлекательности ЦОР. Конечно, не в каждой сельской или малокомплектной школе созданы оптимальные условия по использованию ЦОР, тем самым стоит обратить внимание на организационные и технические возможности применения данных ресурсов.

Важно уделять внимание таким критериям как результативность и эффективность ЦОР, которые заключаются в степени достижений учеником целей в процессе обучения. Именно эффективность ЦОР служит показателем снижения трудозатрат для достижения результативности.

Для обучающегося ЦОР оказывает неоценимую помощь не только при подготовке домашнего задания. Нет секрета в том, что родители для своих детей приглашают репетиторов, иницируя более глубокое изучение предмета. Данные по ЕГЭ указывают, что лидирующие позиции занимают дисциплины гуманитарного цикла. Поэтому ЦОРы могут оказать неоценимую услугу школьнику не только в отборе важного и нужного учебного материала в большем объеме, но и увеличить знания в информационной, справочной и энциклопедической сфере.

Провести незабываемый, насыщенный яркими образами и впечатлениями урок возможно при моделировании и демонстрации объектов, а активные формы занятий надолго останутся в памяти у школьников, стимулируя интерес к обучению и формируя у них ответственное отношение к получению полезной информации в нужное время.

Стоит несколько слов сказать об информационных инструментах, которые входят в информационное содержательное обеспечение информационно-телекоммуникационного сопровождения учебного процесса. Информационными инструментами принято считать такие информационные средства, которые обеспечивают работу с информационными источниками. Отметим, что информационные инструменты могут включать в себя отдельные информационные объекты.

Резюмируя вышеизложенное, стоит сделать следующий вывод. Цифровые образовательные ресурсы в современной школе — это не просто новый взгляд на обучение, это неотъемлемая часть учебного процесса, активизирующая школьника получать и применять свои знания, видеть результаты своей деятельности, с увлечением учиться, так как предлагаемые тесты, тренажеры, задания, разминки и зарядки для ума — имеют явное преимущество перед дополнительными занятиями с репетитором за отдельную родительскую оплату.

Совершенно очевидно, что и для учителя ЦОР оказывает неоценимую услугу, так как одновременно можно использо-

вать аудио-видео-мультимедиа, тем самым экономя время на уроке, а также разрабатывать индивидуальные задания, способствующие развитию творческих возможностей каждого

ученика, интенсифицировать процесс обучения, делая его наиболее эффективным, эмоционально насыщенным и привлекательным.

Литература:

1. Графова О. П. Электронный образовательный ресурс и цифровой образовательный ресурс: сходства и различия понятий // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы. — 2020. С. 163–166.
2. Фадеева Е. М. Практическое применение технических средств в образовательном процессе // Обучение и воспитание: методики и практика. — 2013. — № 4. — С. 46–51.

Изучение русской природоведческой литературы XX века в узбекской школе

Зуннунова Дилдора Валиевна, учитель русского языка и литературы старших классов
Школа № 5 Бешарыкского р-на Ферганской обл. (г. Фергана, Узбекистан)

Научный руководитель: Зарипова Зульфия Ангамовна, преподаватель
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В статье рассматривается значение природоведческой русской литературы в узбекской школе. Выявлены основные произведения русских писателей-природоведов XX века, изучаемые в узбекской школе в 5–6-м классах.

Ключевые слова: природоведческая литература, писатели-природоведы, узбекская школа, жанры природоведческой литературы.

Study of Russian natural history literature XX century in Uzbek school

Zunnunova Dildora Valiyevna, teacher of russian language and literature senior classes
School No. 5, Besharyk district, Fergana region (Uzbekistan)

Scientific adviser: Zaripova Zulfiya Angamovna, teacher
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa)

The article discusses the importance of natural history Russian literature in the Uzbek school. The main works of Russian writers — naturalists of the 20th centuries, studied in the Uzbek school of 5–6 grades, are revealed.

Key words: natural history literature, natural history writers, Uzbek school, genres of natural history literature.

Тема природы занимает важное место в русской литературе, которая была написана для школьников младших классов. Впервые темой природы в русской литературе начали интересоваться писатели 19 века, что в последующем было успешно продолжено уже писателями 20 века — натуралистами.

В системе образования природоведческая литература для школьников младших классов представлена разными жанрами. К этим жанрам относятся: стихи, сказки, повести, рассказы, фольклор.

Так, в начальных классах акцентируется внимание произведений о природе не только на занятиях по литературному чтению, но и на уроках окружающего мира.

В книгах о природе смысл заключается в том, что они формируют благоприятное отношение к природе, предоставляют возможность посмотреть на великолепные дары природы родного края, и бережного отношения к природе — это означает, что само воздействие художественного образа можно не только передать определёнными знаниями. В школьной программе Ре-

спублики Узбекистан учащиеся знакомятся с произведениями Л. Толстого, К. Ушинского, С. Аксакова, Д. Мамин-Сибиряка, М. Пришвина, В. Бианки, Е. Чарушина, Н. Сладкова, К. Паустовского, Г. Скребицкого. Писатели природоведы в своих произведениях отражают в своем содержании одновременно огромное познавательное, эстетическое и нравственное начало, по-настоящему способствующее формированию счастливого человека, который умеет радоваться каждому прожитому дню, восходу солнца, радуге после дождя, первому снегу, несущей травинку птичке, прилетевшей на подоконник.

Писатели-природоведы, создавая свои замечательные произведения обращают внимание не только на красивые зарисовки пейзажей, но, в первую очередь, на нравственно-этическое содержание своего произведения.

М. М. Пришвин — непревзойденный мастер короткого жанра, считал, что он пишет и о природе, и о земле, и о людях. «Я нашел для себя любимое дело — искать и открывать в природе прекрасные стороны души человека. Так я и понимаю при-

роду, как зеркало души человека: и зверю, и птице, и траве, и облаку только человек дает свой образ и смысл».

Невероятное описание природы в разных ее проявлениях, используя все богатство словаря русского языка можно встретить в небольших рассказах К.Г. Паустовского. В удивительно легких и доступных строках проза автора, словно музыка композитора, оживает в рассказах, на краткое мгновение перенося читателя в живой мир русской природы.

Среди авторов, пишущих о природе для детей, особое место занимает творчество Николая Иванович Сладкова. У него есть рассказы, сказки, поэтические и информативные новеллы о природе. Книга Н.И. Сладкова «Лесные сказки» (иллюстрации выполнены художником Виктором Бастрыкиным), вышедшая в издательстве «Эксмо» в 2016 году, содержит 40 небольших произведений об обитателях леса и речек. В школьной практике на уроках окружающего мира эти произведения можно читать с целью развития познавательного интереса у обучающихся, а также для расширения кругозора, для уточнения знаний о природных объектах и явлениях. Например, произведение «Дрозд и сова». «Диалоги» этих пернатых наталкивают читателя на поисково-исследовательскую деятельность. Дрозд «интересуется» у совы: «Как сову от филина отличить?» А заканчивается эта сказка тем, что дрозд так и не узнал про отличия совы от филина, зато услышал о том, что в природе существует большое разнообразие и сов и филинов (семь видов сов и три вида филинов). Учитель данную ситуацию может направить на проектную деятельность: «Какие бывают совы?», «Какие филины живут в нашем краю?».

Преподавание русской литературы на начальном уровне — явление общемировое. В Узбекистане преподаванию русской литературы и её внедрению уделяется большое внимание, так как правительство официально одобрило предыдущее предложение о распространении преподавания литературы на все начальные школы в качестве обязательного предмета с 1 класса.

По мере приближения к тысячелетию изучение литературы играет центральную роль в обеспечении возможности практического общения; это также источник ценной интеллектуальной стимуляции и удовольствия; он культивирует более широкие перспективы и понимание других культур и позволяет людям получить представление о своей собственной культуре и языке через контраст. Но раннее начало изучения литературы имеет особые преимущества, и для успешного обучения детей

литературе в условиях Узбекистана требуются особые навыки и интуиция, которые отличаются от тех, которые подходят для других стран.

В Узбекистане существует достаточно давняя традиция обучения детей младшего возраста литературе. Свидетельства в поддержку этой идеи восходят к периоду «Великого Шелкового пути», когда территория современного Узбекистана была центром мировой торговли, науки и культуры. Узбекские купцы свободно говорили на совершенно разных языках, таких как персидский, арабский или китайский, потому что двуязычие или одноязычие всегда имели практическое значение для учебы, ведения бизнеса и межкультурного общения. В XIX веке Средняя Азия (Казахстан, Туркменистан, Таджикистан, Узбекистан, Киргизия и Афганистан) была территорией трех царств (Хивинского царства, Кокандского царства и Бухарского эмирата), административные главные города которых располагались в пределах территории современного Узбекистана. Несмотря на то, что повседневное общение велось на разных турецких диалектах, арабский и персидский все еще использовались в торговле, религии и управлении. Во время Второй мировой войны в страну были эвакуированы миллионы жертв войны из России, Белоруссии, Украины и Северной Кореи. Это вызвало дальнейшее изменение этнического состава страны, и русский язык стал языком общения.

Большинство авторов, которые пишут о природе, обладают любимой темой, любимыми героями, и любимым местом природы. Основной мотив в сказках о природе — это предостережение против грубого обращения с природой, против самоуверенного вмешательства в заведенный ею порядок.

Так, педагоги отмечают, что учащиеся младших классов с большим рвением и желанием принимают участие в инсценировках природоведческих произведений, в изготовлении костюмов и декораций.

Таким образом, все шедевры (произведения) натуралистов-писателей природоведов, используются на разных этапах урока. Главная цель — это вовлечение детей в урок, мотивирование их к знаниям окружающего мира. «Именно на начальной ступени образования происходит формирование учебной деятельности, познавательного интереса и познавательной мотивации у школьников. Младший школьник будет хорошо учиться, если у него сформирована мотивация к познанию окружающего мира» [1.-С.135].

Литература:

1. Гайнуллова Ф.С. Занимательный материал на уроках окружающего мира как средство формирования познавательного интереса младших школьников //Ознакомление с окружающим миром в современном образовательном процессе. Сборник материалов научно-практической конференции /Сост. и отв. редактор М.С. Смирнова,— М.: Издательство «Перо»,2016.-155 с
2. Русские писатели XX века о России и природе / сост. Н.В. Умрюхина.— М.: ООО «ГИД»Русское слово — РС», 2011.— 72 с.— (Детская классика)
3. Сладков Н.И. Лесные сказки /Николай Сладков; ил.В Бастрыкина.— Москва: Эксмо, 2016.-96 с.: ил.— (Книги — мои друзья).

Методические особенности проведения Всероссийских проверочных работ по биологии в 6-м классе

Исаева Анастасия Александровна, студент магистратуры
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье автор рассматривают примерные задания всероссийских проверочных работ по биологии для 6 класса

Ключевые слова: Всероссийские проверочные работы (ВПР), методические особенности, подготовка

Всероссийские проверочные работы (ВПР) — это разновидность внешнего контроля качества образования по единым для всей России правилам проведения.

ВПР по биологии направлены на оценку уровня подготовки обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ООО. Контрольно-измерительные материалы ВПР позволяют осуществить диагностику достижения предметных и метапредметных результатов обучения, в том числе овладение межпредметными понятиями и способность использования УУД в учебной, познавательной и социальной практике.

Актуальность заключается в том, что в школах в обязательном порядке водят всероссийские проверочные работы, которые отражаются в рейтинге школы. И на основе результатов, выданных учениками образовательное учреждение получает баллы в рейтинговую карту. Но результаты не всегда бывают положительными, это зависит от некоторых причин. Одной из причин является то, что программа рассчитана на 34 часа, и многие занятия пропадают по различным причинам, вторая причина заключается в том, что задания КИМа не соответствуют программе, например ВПР по биологии для 8 класса основывается на разделе «Ботаника», хотя учащиеся изучают раздел «Анатомия». Поэтому при подготовке к ВПР необходимо учитывать специфику заданий


Алгоритм подготовки к ВПР

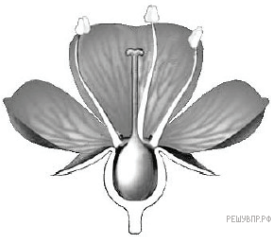
1. Изучить перечень проверяемых предметных и метапредметных действий
2. Предоставить обучающимся несколько контрольно-измерительных материалов (КИМ), чтобы ученики познакомились с заданиями, и чтобы была возможность вместе обсудить правильность выполнения работ.
3. Провести анализ выявленных пробелов обучающихся, провести работу над ошибками.
4. Обратит особое внимание не только на предметные знания, но и на метапредметные УУД.

Организация подготовки следует начать с изучения инструктивно-методических материалов по подготовке и проведению ВПР: порядка проведения ВПР, спецификации работы по предмету, демоверсии работы по предмету, методических рекомендаций по подготовке к проведению ВПР и другими материалами

ВПР по биологии за 6 класс ориентируется на изученный материал в течение года по разделу «Ботаника». Для достижения результатов ученикам предоставляются задания, состоящие из нескольких блоков (разделов), предоставлены в таблице 1. [2]

Таблица 1

Блок	Пример заданий
1.1. Выделение существенных признаков процесса 1.2. Определение области биологии, в которой изучается процесс 1.3. Выявление механизма протекания процесса	<p>В ходе какого процесса возник наблюдаемый результат?</p> <p>Знание в области какой ботанической науки позволяет изучить данный процесс?</p> <p>Что обеспечивает изображенный процесс в жизни растения?</p> <p><i>В изображённом на рисунке опыте экспериментатор поместил в стеклянную колбу ветку с листьями, не отрезая ее от растения. Горлышко колбы закрыл ватой.</i></p>  <p style="text-align: right; font-size: small;">РЕШУВПР.РФ</p>

<p>2.1. Определение важнейших структур растительного организма</p> <p>2.2. Определение функций структур растительного организма</p>	<p>В приведённой ниже таблице между позициями первого и второго столбцов имеется взаимосвязь.</p> <table border="1" data-bbox="523 300 1458 456"> <thead> <tr> <th>Целое</th> <th>Часть</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Покровная ткань</td> <td>пробка</td> </tr> <tr> <td>Механическая ткань</td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table> <p>Какое понятие следует вписать на место пропуска в этой таблице?</p> <p>1) кожица 2) сосуды</p> <p>3) ситовидные трубки 4) колленхима</p> <p><i>В ответе укажите номер правильного ответа.</i></p> <p>Какую функцию выполняет пробка у растений?</p>	Целое	Часть	Покровная ткань	пробка	Механическая ткань	...
Целое	Часть						
Покровная ткань	пробка						
Механическая ткань	...						
<p>3. Работа с текстом биологического содержания</p>	<p>Выберите из предложенного списка и вставьте в текст пропущенные слова, используя для этого их цифровые обозначения. Впишите номера выбранных слов на места пропусков в тексте.</p> <p>Растения</p> <p>Самые древние растения на земле — это _____(А). Преимущественно они обитают в _____(Б). Эти организмы, несмотря на свои возможные огромные размеры, не имеют ни стеблей, ни корней, ни листьев. Поэтому они относятся к _____(В) растениям.</p> <p>Список слов:</p> <p>1) Цветковые</p> <p>2) Низшие</p> <p>3) Почва</p> <p>4) Вода</p> <p>5) Водоросли</p> <p>6) Высшие</p> <p><i>Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.</i></p> <p><i>В ответе перечислите номера без пробелов.</i></p>						
	<p>Ответ:</p> <table border="1" data-bbox="523 1552 1083 1655"> <thead> <tr> <th>А</th> <th>Б</th> <th>В</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	А	Б	В			
А	Б	В					
<p>4 (4.1, 4.2, 4.3)</p> <p>Работа с биологическими объектами и их частями</p>	<p><i>Покажите стрелками и подпишите на рисунке чашелистик, пыльник, завязь.</i></p> <p><i>Какую функцию в цветке выполняет завязь?</i></p> <p><i>Назовите клетку, которая образуется в завязи.</i></p> <p>Рассмотрите изображение цветка и выполните задания.</p> <div data-bbox="858 1861 1129 2096" style="text-align: center;">  <p style="font-size: small;">РЕЗУЛЬТАТ</p> </div>						

5. Описание биологического объекта по имеющимся моделям (схемам)

Рассмотрите изображение листа сирени и опишите его по следующему плану: форма листа, жилкование листа, тип листа по соотношению длины и ширины листовой пластинки (без черешка) и по расположению наиболее широкой части. Используйте при выполнении задания линейку и карандаш.



А. Форма листа

1) перисто-лопастная 	2) перисто-раздельная
3) перисто-рассечённая 	4) цельная

Б. Жилкование листа

1) параллельное	2) дуговидное	3) пальчатое	4) перисто-сетчатое

В. Тип листа по соотношению длины и ширины листовой пластинки (без черешка) и по расположению наиболее широкой части

Длина равна ширине или немного её превышает.

1) широкояйцевидный 	2) округлый 	3) обратно-широкояйцевидный
-------------------------	-----------------	---------------------------------

Длина превышает ширину в 1,5–2 раза.

4) яйцевидный 	5) овальный 	6) обратно-яйцевидный
-------------------	-----------------	---------------------------

Впишите в таблицу номера выбранных ответов под соответствующими буквами.

А	Б	В

6. Определение строения и функции отдельных тканей, органов цветкового растений

Что из перечисленного относят к видоизменённым побегам?

- 1) клубеньки 2) корневой клубень
 - 3) корнеплод 4) луковица
- В ответе укажите номер правильного ответа

7. Органы цветкового растения. Микроскопическое строение растений

Рассмотрите рисунок растительной клетки. Какая структура клетки обозначена на рисунке 1 буквой А?
Каково значение этой структуры в жизнедеятельности клетки?
Ольга рассмотрела ткани стебля под микроскопом и сделала рисунок. Что она изобразила на рисунке 2 под цифрой 4?

Рис. 1 Рис. 2

8. (8.1, 8.2) Анализ виртуального эксперимента

Влияние какого фактора на образование корней у растения иллюстрирует этот опыт?
С какой целью Александр налил масло в одну из банок при проведении этого опыта?
Какие дополнительные условия необходимы для правильного развития корней? (Укажите не менее двух условий).

Александр, будучи членом биологического кружка, поставил опыт с растением традесканция. Для этого он взял два срезанных побега растения и поместил их в стеклянные прозрачные банки с водой. При этом в одну из банок он налил немного растительного масла. Примерно через неделю в банке без масла на той части побега, которая находилась в воде, стали образовываться придаточные корни.

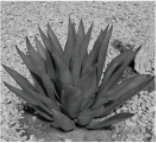

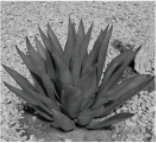

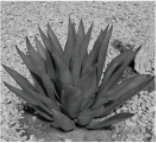

9. Работа с информацией, представленной в табличной форме

Используя таблицу «Состав семян», ответьте на вопросы.

Состав семян

Семена	Содержание веществ, в %		
	Вода	Белки, жиры, углеводы	Минеральные соли
Пшеница	13,4	84,7	1,9
Подсолнечник	6,7	89,8	3,5
Горох	14,0	83,6	2,4
Лён	8,0	87,4	4,6

В семенах какого растения содержится больше всего минеральных солей?
В семенах каких растений содержится более 10 % воды?
В семенах какого растения содержится большего всего белков, жиров и углеводов?

<p>Приемы выращивания, размножения растений и ухода за ними</p>	<p>Растения по-разному относятся к свету, теплу и влаге, и это учитывается цветоводами при разведении различных растений.</p> <p>Опишите особенности растений агавы и фиалки, которые необходимо учитывать при их разведении в домашних условиях, используя для этого таблицу условных обозначений.</p> <p>По каким из приведённых в описании позиций агавы и фиалка имеют одинаковые характеристики?</p> <p style="text-align: center;">Условные обозначения:</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>1) Выносливость</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">☺ выносливое</td> <td style="text-align: center;">☹ капризное</td> </tr> </table> <p>2) Требуемая влажность воздуха</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">✂ не требует опрыскивания</td> <td style="text-align: center;">☂ регулярное опрыскивание</td> </tr> </table> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>3) Требуемый режим полива</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">☕ сухая земля</td> <td style="text-align: center;">☕ увлажнённая земля</td> <td style="text-align: center;">☕ постоянно влажная земля</td> <td style="text-align: center;">☕ вода в поддоне</td> </tr> </table> <p>4) Отношение к свету</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">☀ прямые лучи</td> <td style="text-align: center;">⊙ рассеянный свет</td> <td style="text-align: center;">◐ полутень</td> <td style="text-align: center;">● тьень</td> </tr> </table> </td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Характеристики:</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1) 2) 3) 4)</td> <td style="text-align: center;">1) 2) 3) 4)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">☺ ✂ ☕ ☀</td> <td style="text-align: center;">☺ ✂ ☕ ⊙</td> </tr> </table> <p style="text-align: right; font-size: small;">РЕШЕБНИК</p>	<p>1) Выносливость</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">☺ выносливое</td> <td style="text-align: center;">☹ капризное</td> </tr> </table> <p>2) Требуемая влажность воздуха</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">✂ не требует опрыскивания</td> <td style="text-align: center;">☂ регулярное опрыскивание</td> </tr> </table>	☺ выносливое	☹ капризное	✂ не требует опрыскивания	☂ регулярное опрыскивание	<p>3) Требуемый режим полива</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">☕ сухая земля</td> <td style="text-align: center;">☕ увлажнённая земля</td> <td style="text-align: center;">☕ постоянно влажная земля</td> <td style="text-align: center;">☕ вода в поддоне</td> </tr> </table> <p>4) Отношение к свету</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">☀ прямые лучи</td> <td style="text-align: center;">⊙ рассеянный свет</td> <td style="text-align: center;">◐ полутень</td> <td style="text-align: center;">● тьень</td> </tr> </table>	☕ сухая земля	☕ увлажнённая земля	☕ постоянно влажная земля	☕ вода в поддоне	☀ прямые лучи	⊙ рассеянный свет	◐ полутень	● тьень			1) 2) 3) 4)	1) 2) 3) 4)	☺ ✂ ☕ ☀	☺ ✂ ☕ ⊙
<p>1) Выносливость</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">☺ выносливое</td> <td style="text-align: center;">☹ капризное</td> </tr> </table> <p>2) Требуемая влажность воздуха</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">✂ не требует опрыскивания</td> <td style="text-align: center;">☂ регулярное опрыскивание</td> </tr> </table>	☺ выносливое	☹ капризное	✂ не требует опрыскивания	☂ регулярное опрыскивание	<p>3) Требуемый режим полива</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">☕ сухая земля</td> <td style="text-align: center;">☕ увлажнённая земля</td> <td style="text-align: center;">☕ постоянно влажная земля</td> <td style="text-align: center;">☕ вода в поддоне</td> </tr> </table> <p>4) Отношение к свету</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">☀ прямые лучи</td> <td style="text-align: center;">⊙ рассеянный свет</td> <td style="text-align: center;">◐ полутень</td> <td style="text-align: center;">● тьень</td> </tr> </table>	☕ сухая земля	☕ увлажнённая земля	☕ постоянно влажная земля	☕ вода в поддоне	☀ прямые лучи	⊙ рассеянный свет	◐ полутень	● тьень								
☺ выносливое	☹ капризное																				
✂ не требует опрыскивания	☂ регулярное опрыскивание																				
☕ сухая земля	☕ увлажнённая земля	☕ постоянно влажная земля	☕ вода в поддоне																		
☀ прямые лучи	⊙ рассеянный свет	◐ полутень	● тьень																		
																					
1) 2) 3) 4)	1) 2) 3) 4)																				
☺ ✂ ☕ ☀	☺ ✂ ☕ ⊙																				

При организации работы по биологии происходит компетентностно-ориентированные и разноуровневые задания, направленные на формирование умений работы с различными источниками информации, представленной в различных формах (текстовой, графической, табличной), усвоение понятийного аппарата, терминологии, установление последовательности и причинно-следственных связей и т.д. [1]

Особое внимание следует уделять заданиям на установление соответствия и сопоставление биологических объектов, процессов, явлений, и конечно, на задания со свободным развернутым ответом, требующих от учащихся умений обоснованно и кратко излагать свои мысли, применять теоретические знания на практике.

При подготовке к Всероссийским проверочным работам можно использовать разные источники информации, в том числе и с интернет-ресурсами.

Таким образом в школе проводят подготовку к ВПР, решая пробные варианты и разбирая непонятные вопросы. Степень подготовленности школьников зависит от программы конкретной школы. ВПР в 6 классе посвящена теме «Царство растений». При этом не все школьные программы предусматривают изучение растений в 6 классе.

Литература:

Литература:

1. Николаева Л. Организация работы учителя по подготовке обучающихся к выполнению заданий ВПР по биологии.
2. Электронный ресурс <https://bio6-vpr.sdangia.ru/>

Влияние физической подготовки на работоспособность курсантов ведомственных вузов

Кноль Яна Евгеньевна, курсант

Научный руководитель: Долгин Дмитрий Сергеевич, преподаватель
Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России (г. Новокузнецк)

Физическая подготовка является неотъемлемой частью жизни курсанта. Главной целью физической подготовки в ведомственных образовательных учреждениях является формирование, развитие и совершенствование у обучающихся, специальных навыков. Основой физической подготовки являются не только физические упражнения, но и теоретические знания, практические умения и навыки. Ведь в современных условиях службы сотрудники подвергаются серьезным стрессовым ситуациям, что негативно сказывается на их здоровье. В настоящее время, физической подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы уделяется более тщательное внимание со стороны общества, так как преступная деятельность в стране приобрела современный характер,

который проявляется в применении правонарушителями технических средств как холодного, так и огнестрельного оружия. Увеличивается и статистика преступлений террористического характера и преступлений экстремистской направленности. Повышается количество потерь среди личного состава сотрудников, возросло количество происшествий, связанных с гибелью сотрудников в результате огневого и физического контакта с правонарушителями.

Ключевые слова: физическая подготовка, ведомственный вуз, курсанты, распорядок дня, сотрудники, общая выносливость.

Физическая подготовка является неотъемлемой частью жизни каждого человека, значительную роль она проявляет в формировании личности будущего специалиста. Фундаментальным признаком на начальном этапе выступает как раз таки физическая подготовка и спорт с трудовой и оборонной деятельностью.

В настоящее время, физической подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы уделяется более тщательное внимание со стороны общества, так как преступная деятельность в стране приобрела современный характер, который проявляется в применении правонарушителями технических средств как холодного, так и огнестрельного оружия, запрещенных законодательством Российской Федерации. Увеличивается и статистика преступлений террористического характера и преступлений экстремистской направленности. Повышается количество потерь среди личного состава сотрудников, возросло количество происшествий, связанных с гибелью сотрудников в результате огневого и физического контакта с правонарушителями, что обуславливает необходимость в формировании профессиональных компетенций у современного состава на практических занятиях по физической подготовке опытными преподавателями соответствующей кафедры.

Главная основа по организации физической подготовки в ведомственных вузах является формулировка, которая обращает внимание на упражнения, требующие преимущественно выносливости (бег на средние и длинные дистанции, марш-броски, плавание, передвижение на лыжах и т.п.).

Образ жизни курсантов ведомственных вузов отличается от образа жизни студентов гражданских вузов. Яркими отличиями являются: соблюдение распорядка дня, ношение форменного обмундирования, сдача нормативов и многое другое. Данная установка оказывает непосредственное влияние на формирование начинающего специалиста, и естественно это не обходится без педагогического состава.

Главной целью физической подготовки в ведомственных образовательных учреждениях является формирование, развитие и совершенствование у обучающихся, специальных на-

выков таких как сила, выносливость, ловкость. Данные качества позволяют эффективно выполнять оперативно-служебные и служебно-боевые задачи, способные пресечь различные противоправные действия, обеспечить соблюдения закона и правопорядка, а также оказать помощь гражданам при чрезвычайных происшествиях.

Основой физической подготовки являются не только физические упражнения, но и теоретические знания, практические умения и навыки. Ведь в современных условиях службы сотрудники подвергаются серьезным стрессовым ситуациям, что негативно сказывается на их здоровье. Ведомственные институты прикладывают все усилия в свою образовательную программу, чтобы выпустить квалифицированных специалистов не только в образовательном плане, а еще и развитых физически, способных оперативно применить профессиональные навыки в области своей служебной деятельности.

На сегодняшний день, физическая подготовка является главной частью жизни ведомственных институтов. Здоровье сотрудника и его прикладные умения и навыки являются основой профессиональной подготовки будущих сотрудников. На мой взгляд, в практике физического воспитания курсантов наиболее важной основой для развития других физических качеств является общая выносливость. От уровня развития общей выносливости зависит успех человека в профессиональной деятельности, поэтому методы её развития и оценки — без сомнения, актуальная проблема. Развитие выносливости, у курсантов ведомственных вузов ФСИН России в условиях отрицательного влияния определенных условий службы, физиологической и возрастной подстройкой организма к новым физическим нагрузкам видится в применении технологии тренировочного процесса, основанного на современных формах и методах построения спортивной тренировки практических занятий по физической подготовке. Здоровье определяет качество жизни и обеспечивает профессиональный и социальный успех. Спорт и физическая культура — это не только здоровый образ жизни, это вообще нормальная и здоровая жизнь, которая открывает все новые и новые возможности для реализации своих сил и талантов.

Литература:

1. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (ред. от 26.07.2017) // СЗ РФ. 2007. № 50. ст. 6242.
2. Акулова Л. Н., Кузнецов Б.В. Профессионально-адаптационная физическая подготовка как основа успешной адаптации курсантов к образовательному процессу вузов силовых ведомств России // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2015. № 5 (123). С. 13–18.
3. Слободчикова Т.А. Физическая подготовка как ведущий раздел профессиональной подготовки сотрудников ОВД // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: Сборник материалов двадцать второй всероссийской научно-методической конференции: в 2-х томах. 2017. С. 156–158.

4. Панов Е. В. Профессионально-прикладная физическая подготовка как один из факторов совершенствования профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел // Закон и правопорядок в третьем тысячелетии материалы международной научно-практической конференции. Калининградский филиал Санкт-Петербургского университета МВД России. 2017. С. 115–116.

Педагогические условия развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста

Кутепова Юлия Андреевна, воспитатель;
Снимщикова Елена Юрьевна, воспитатель;
Ломакина Елена Алексеевна, воспитатель;
Здоровец Анастасия Алексеевна, воспитатель
МБДОУ Детский сад № 19 «Антошка» г. Белгорода

Любознательность у детей безгранична. С момента рождения они начинают проявлять интерес ко всему, что их окружает. В этой статье мы поделимся с вами основными преимуществами этого качества.

Ключевые слова: дошкольник, любопытство, любознательность, интерес, ребенок

Pedagogical conditions development curiosity in older preschool age children

Children's curiosity is boundless. From the moment of birth, they begin to show interest in everything that surrounds them. In this article we will share with you the main advantages of this quality.

Keywords: preschooler, curiosity, interest, child

Любопытство — это инструмент, который дети используют для обучения. Некоторые родители могут непреднамеренно рассматривать любопытство детей как нежелательное или отрицательное качество. Это может привести к тому, что они снизят естественную любознательность своего ребенка. [3]

Любознательность в отношении предмета значительно облегчает изучение, сохранение и усвоение информации о нем. Ожидание, порожденное любопытством, побуждает мозг лучше усваивать знания, потому что:

— Он активизирует дофамин, который является химическим мессенджером или нейротрансмиттером для достижения целей. Это также способствует сохранению информации.

— Любопытство приносит пользу гиппокампу, одному из центров мозга. Гиппокамп играет основополагающую роль в формировании и укреплении как долговременной, так и кратковременной памяти.

— Система тандема или вознаграждения облегчает обучение и получение информации.

Очень важно стимулировать любознательность у детей, потому что это пробуждает интерес, необходимый им для обучения и развития своих мыслей. Нелюбознательные дети могут быть:

- Менее общительные.
- Читать меньше книг.
- Трудно вдохновляться, мотивироваться и воодушевляться.

— Проявлять мало интереса к изучению новых вещей. [1]

Согласно исследованиям, интеллектуальное любопытство — это скрытая сила, которая движет обучением, критическим мышлением и рассуждениями. Любознательность помогает детям искать и приобретать новые знания, умения и способы познания мира. Это лежит в основе того, что побуждает молодых людей учиться и заставляет их учиться на протяжении всей жизни.

Большинство из нас знает, что многие дети имеют большие успехи при чтении, не проявляя любопытства, — если понимают систему чтения по слогам и добросовестно тренируются.

С другой стороны, любознательные дети проводят много времени за чтением и приобретением знаний. Почему? Потому что они чувствуют разрыв между тем, что знают, и тем, что хотят знать, а не потому, что их мотивирует одобрение родителей или воспитателя.

Когда дети охвачены любопытством, они часто забывают о непосредственных целях, потому что заняты учебой.

Психологи рассматривают интеллектуальное любопытство, как жизненную силу, жизненно важную для счастья, интеллектуального роста и благополучия. Любопытность взаимосвязана с каждой из других способностей: общительностью, стойкостью, самосознанием, честностью, находчивостью, творчеством и эмпатией.

Любознательность воспитывается везде — дома, в детском саду, в школе и во внешкольных программах. Родители, которые намеренно стимулируют любознательность ребенка,

вливают на его обучение и развитие на всю жизнь, способами, которые нельзя измерить только оценками и одобрением.

На самом деле, здоровое чувство любопытства даст ребенку больше, чем способность цитировать правильные ответы на академические вопросы.

Мы можем привести в пример некоторые методы развития любознательности у школьников, например сенсорная игра — удивительный стимул для детского любопытства. Сенсорная игра предназначена для того, чтобы дать детям свободу и побудить их прикоснуться к тому, что их окружает, и стать частью мирового опыта. [2]

Поскольку дети от природы любопытны, чтобы помочь им развить этот навык, не обязательно начинать с нуля. Его нужно поддерживать, поощрять и вдохновлять.

Поговорите с ребенком и задайте ему простой вопрос, который побудит его задуматься о том, что он переживает. Как трава ощущается под твоими ногами? Ты слышишь звук, который издает наш котенок? Даже младенцы, которые не могут составить предложение для ответа, улавливают слова-действия, такие как чувствовать и слышать. Задавая преднамеренные вопросы, вы развиваете ум и способность рассуждать ребенка, а также поощряете его творчество и независимость. [4]

Научные исследования ясно показывают, что дети, которые часто испытывают любопытство и удивление и действуют на

эти чувства, чтобы исследовать свой мир, лучше учатся в школе, в отношениях, на работе и в конечном итоге становятся умными, творческими, удовлетворенными людьми.

— Помогите детям оценить компромиссы. В дополнение к поощрению исследования, также подумайте о том, чтобы оценивать деятельность ребенка, когда может быть лучше использовать то, что они уже знают. Это может быть полезно при постановке целей обучения. [1]

— Формируйте конкретные знания. Прямое обучение может быть эффективным способом помочь детям быстро узнать факты и ключевые идеи, необходимые для более глубокого развития знаний.

Таким образом, эффективное первоначальное распространение информации может способствовать более позднему самостоятельному обучению, вызванному любопытством.

Младенцы рождаются, с естественным любопытством, чтобы разобраться в вещах вокруг них. У них есть стремление исследовать, открывать и узнавать, как устроен мир. Любознательность не «делается» в ребенке кем-либо. Исследования показали, что именно их внутреннее желание учиться или любопытство, а не какое-либо внешнее давление, побуждает их учиться и искать новый опыт. Исследования также показали, что успехи в школе в течение длительного времени связаны с внутренним любопытством вашего ребенка к обучению.

Литература:

1. Венгер Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников / Л. А. Венгер // Дошкол. воспитание. 1979. — № 5. — С. 36–39.
2. Короткова Н. А. Познавательно-исследовательская деятельность старших дошкольников // Ребенок в детском саду. 2003. № 3. С. 4–12.
3. Лисина М. И. Развитие познавательной активности в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вopr. психологии. 1982. — № 4. — С. 18–35.
4. Шинкаре́ва Н. А., Рядовкина У. С. Педагогические условия развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста в образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. — 2022. — № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31750> (дата обращения: 30.10.2022).

Кинестетическая сказка как средство развития высших психических функций у детей с тяжелыми нарушениями речи

Кутепова Олеся Петровна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

Статья представляет собой описание результатов теоретического анализа научных исследований по проблеме развития высших психических функций у дошкольников с тяжелыми речевыми нарушениями. Обосновывается взаимосвязь развития высших психических функций и коррекции речи. Раскрывается один из вариантов реализации комплексного подхода к познавательно-речевому развитию детей с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, высшие психические функции, кинестетические сказки, комплексный подход, речевой акт, двигательные навыки.

В настоящее время становится все более заметным увеличение количества детей с тяжелыми нарушениями речи. Структура дефекта при тяжелых речевых расстройствах в боль-

шинстве случаев включает не только нарушение различных сторон речи, но и недоразвитие познавательных процессов у дошкольников. Данная категория детей имеет особенности

эмоционально-волевой сферы, истощаемость их внимания, недостатки произвольной памяти, трудности в запоминании инструкции [9].

Становление речи существенным образом перестраивает всю психическую сферу человека: такие процессы, как восприятие, память, мышление, воображение, произвольное внимание, формируются у человека только при участии речи и опосредованы ею.

Речевое развитие во многом определяется сформированностью высших психических функций (ВПФ). Наблюдается прямая связь между речевыми патологиями и уровнем развития познавательной сферы. Основные психические функции, такие, как внимание, восприятие, память и мышление — составляют психологическую базу речи. В связи с этим коррекционная и развивающая работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи должна предусматривать исправление и восстановление основы, включающей эти функции.

Согласно ФГОС ДО, развитие высших психических функций у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи должно вестись в рамках образовательной области «Познавательное развитие» [7]. Участниками образовательного процесса в данном случае могут выступать учителя-логопеды, психологи, воспитатели, родители детей с нарушениями речи.

Развитие высших психических функций должно носить системный, комплексный характер, учитывая системность личности ребенка с тяжелыми нарушениями речи и окружающего его пространства. Именно встраивание речи в структуру всех психических процессов, происходящее в нормальном онтогенезе, поднимает их на более высокий уровень функционирования, делая сознательными и произвольными, то есть, высшими [5].

В соответствии с концепцией А. Н. Леонтьева основной движущей силой развития являются различные виды деятельности ребенка. А поскольку речь тоже определяется как одно из психических новообразований, то ее развитие тоже происходит в ходе организации ведущей (игра) и специальных детских видов деятельности (изобразительная, конструирование, восприятие сказки), характерных для детей дошкольного возраста [3].

Важную роль в развитии высших психических функций у детей с тяжелыми нарушениями речи играют кинестетические сказки. Речевой акт представляет собой реализацию речевого высказывания, которое выступает как сложное взаимодействие кинестетической и кинетической основы движений. То есть, для осуществления двигательного (речевого) акта необходимо наличие двух составных компонентов: его кинестетической основы, обеспечивающей дифференцированный состав сложных движений, и его кинетической структуры, лежащей в основе образования плавных, протекающих во времени двигательных навыков (А. Р. Лурия).

Развитие кинестетических ощущений дает возможность компенсировать нарушенное зрение или слух у детей с тяжелыми нарушениями речи. Это определено тем, что этот вид ощущений, по определению И. М. Сеченова, выступает в виде «мышечного чувства» и может существенно обостряться при специальной тренировке, в процессе которой и вырабатывается сознательный контроль движений по характеристикам их скорости, ритма и силы [1].

Огромный вклад в исследование и разработку проблемы внесли Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, А. В. Гнездилов, Т. М. Грабенко, Н. Погосова, Т. Сергеева, М. А. Повалеева, Г. Г. Чебанян, Д. Ю. Соколов, С. А. Черняева.

Исследователи отмечают развивающее воздействие кинестетических сказок на различные сферы психической деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи. Так рассказывание сказки способствует развитию памяти детей. Для запоминания детям после прочтения сказки предлагаются небольшие фразы, которые должны сопровождаться действиями по изображению полученного отрывка текста или другими средствами, способствующими запоминанию [4].

В процессе прочтения сказки с ребенком необходимо использовать наглядные средства (изображения главных героев, персонажей сказки), которые также будут способствовать лучшему усвоению информации.

Возможности ребенка при целенаправленном обучении существенно расширяются и активизируются. Руки подготавливаются к овладению учебными двигательными умениями и навыками. При этом ребенок имеет возможность продемонстрировать свою состоятельность, что повышает самооценку и в конечном итоге гармонизирует личностное развитие. Постановка и проигрывание сюжета сказок является одной из самых эффективных форм сказкотерапии.

Кинестетические логопедические сказки — это целостный педагогический процесс, способствующий развитию всех сторон речи, воспитанию нравственных качеств, а также активизации психических процессов (внимания, памяти, мышления, воображения).

Основная форма организации занятий с использованием сказкотерапии — групповые занятия. Подбор сказок может быть различным. Например, целый цикл сказочных историй, в которых действуют одни и те же герои (листочка, медведь, заяц), попадающие в различные ситуации. Часто повторяющиеся в этих сказочных историях события принимают форму «ритуальных» моментов, команд, позволяющих успешнее выполнять поставленные цели и решать задачи [6].

Необходимо соблюдать требование того, что сказки детям дошкольного возраста логопед должен именно рассказывать, используя мимику, жесты. Это обеспечивает адекватное и целостное восприятие произведения детьми, создает яркие и живые образы. Сказки, используемые на занятиях, должны быть короткими, не более 7–10 минут, простыми и доступными по своему содержанию, вызывать у детей интерес. Такая работа с использованием сказкотерапии позволяет логопеду решать в комплексе как логопедические задачи, так и психокоррекционные [4].

Таким образом, использование сказкотерапии повышает эффективность коррекционной работы при условии учёта возрастных и психологических особенностей детей с тяжелыми нарушениями речи.

Использование кинестетических сказок позволяет учителю-логопеду в опосредованной для ребенка дошкольного возраста форме влиять на развитие речевых и психических функций, таких как внимание, память, восприятие, мышление, воображение.

Литература:

1. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии / Т. Г. Визель. — Москва: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. — 384 с.
2. Глухов, В. П. Основы психолингвистики / В. П. Глухов. — Москва: Высшая школа, 2005. — 351 с.
3. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — Москва, 1972. — 340 с.
4. Мажникова, О. В. Использование элементов сказкотерапии в коррекционно-логопедической работе / О. В. Мажникова // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. — 2020. — № 3. — С. 44–47.
5. Малыгина, Е. В. Комплексный подход к развитию познавательных процессов у детей с речевыми нарушениями / Е. В. Малыгина // Проблемы современного педагогического образования. — 2016. — № 53. — С. 314–323.
6. Новикова, И. А. Изучение высших психических функций у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в условиях дошкольного учреждения / И. А. Новикова / Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. Материалы Международной научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова. — Екатеринбург, 2021. — С. 133–137.
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». — URL: <https://rg.ru> (дата обращения: 12.12.2021).
8. Рябикова, М. А. Использование сказкотерапии с элементами песочной терапии в коррекции нарушений связной речи у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / М. А. Рябикова // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы. Материалы всероссийской (заочной) научно-практической конференции. — 2016. — С. 162–166.
9. Хомутская, Е. Ю. Познавательное развитие дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования / Е. Ю. Хомутская / Инклюзивное образование: теория и практика. Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / О. С. Мишина, О. С. Кузьмина, Т. В. Тимохина, Г. А. Романова. — 2018. — С. 153–160.

Развитие творческих способностей детей средствами нетрадиционного рисования

Ларина Ольга Владимировна, заведующий;
Лазаренко Оксана Викторовна, воспитатель;
Гоманюк Ольга Юрьевна, старший воспитатель, педагог-психолог
МДОУ детский сад № 63 «Звёздочка» г. Волжского Волгоградской области

Свободное рисование всегда любимо детьми дошкольного возраста. Через изобразительное искусство ребенок самовыражается и познает окружающий мир, приобщается к прекрасному. Рисуя, экспериментируя с водой, бумагой, красками, дети активно взаимодействуют с окружающей средой, перерабатывают свои переживания и по-новому выражают свои впечатления. Реализуя свои задумки на бумаге, ребенок чувствует свободу, становится увереннее. Рисование всегда увлекательно, сюжетно, способствует развитию фантазии, творчества, психических процессов. Интерес к этому виду деятельности помогает развитию глазомера, внимания и усидчивости. Наша задача — создать необходимые условия для детского изобразительного творчества, раскрыть и поддерживать творческие способности дошкольников, развить маленькие таланты!

На своих занятиях мы используем нетрадиционные техники рисования. Почему нетрадиционное рисование? Очень часто отсутствие навыков рисования карандашами и красками отвращает детей от этого занятия, свой рисунок кажется им непривлекательным, не похожим на то, что хотелось изобразить. Техники нетрадиционного рисования снимают у детей страх перед самим этим процессом и вызывают радостное настроение. В дальнейшем они будут охотно обучаться традиционному рисованию и получать удовольствие от работы с карандашами, кистью и красками. А пока оригинальные техники нетрадиционного рисования заставляют их поверить в то, что они могут творить на бумаге настоящие чудеса!

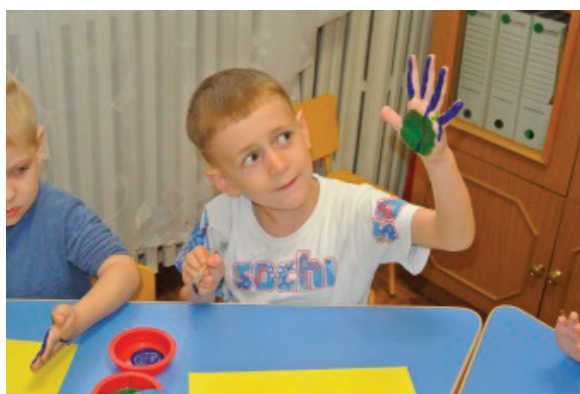
Чтобы привить любовь к изобразительному искусству, вызвать интерес, к рисованию, начиная с младшего дошкольного возраста, мы продемонстрируем некоторые техники нетрадиционного рисования. Такое нетрадиционное рисование доставляет детям множество положительных эмоций, раскрывает возможность использования хорошо знакомых им предметов в качестве художественных материалов, удивляет своей непредсказуемостью. Итак, начинаем...

Рисование в технике отпечатка

Все дети любят эту технику рисования. Потому что, она дает быстрый и красивый результат у каждого ребенка. Даже у новичка получаются красивые картины. Дети воспринимают весь процесс как увлекательную игру с волшебным эффектом возникновения картины. В детском саду легко организовывать технику отпечатка. Для реализации этой техники мы используем:

Рисование руками (пальчиками, ладошками)

Изображения создаются без помощи специальных инструментов, одними пальцами и ладошками. Дети рисуют, делая цветные отпечатки всей поверхностью ладошки, мазками, пальчиками методом «тычка», когда малыш касается поверхности кончиком пальцев.



Рисование вилкой

Простые одноразовые пластиковые вилки помогут создать интересную технику нетрадиционного рисования. Используя мазки вилками, малыш может нарисовать любые колючие элементы рисунка: иголки ёжика, ёлку, астры.



Рисование ватной палочкой

В технике «тычка ватными палочками» маленьким детям лучше всего предлагать рисовать некоторые элементы рисунка: только снег или только глазки снеговика, лепестки цветов, листья на дереве. Можно совмещать данную технику с аппликацией. Сначала на листе бумаги ребенок делает аппликацию ёлки, после этого разноцветными отпечатками ватной палочки предлагаем добавить шаров на ёлку, а белыми отпечатками — снегопад.



Штампование

Все маленькие дети любят играть со штампами, всегда с удовольствием штампуют все, что можно. При помощи изготовленного заранее штампа наносится отпечаток на бумагу, тем самым создается рисунок, который впоследствии дополняется.

Отпечаток комочком мятой бумаги

С помощью комочка мятой бумаги ребенок может нарисовать крону деревьев, оригинальный букет сирени. Для этого гуашь капается в тарелочку или крышку от банки. В раствор макаем салфетку, пробуем отпечаток на листе.

Рисование отпечатком гофрокартона

Гофрокартон отлично подходит для рисования розы в технике отпечатка. Картонную коробку необходимо нарезать на полоски поперек линии гофрирования. Скручиваем полоски трубочкой, закрепляем резинкой.



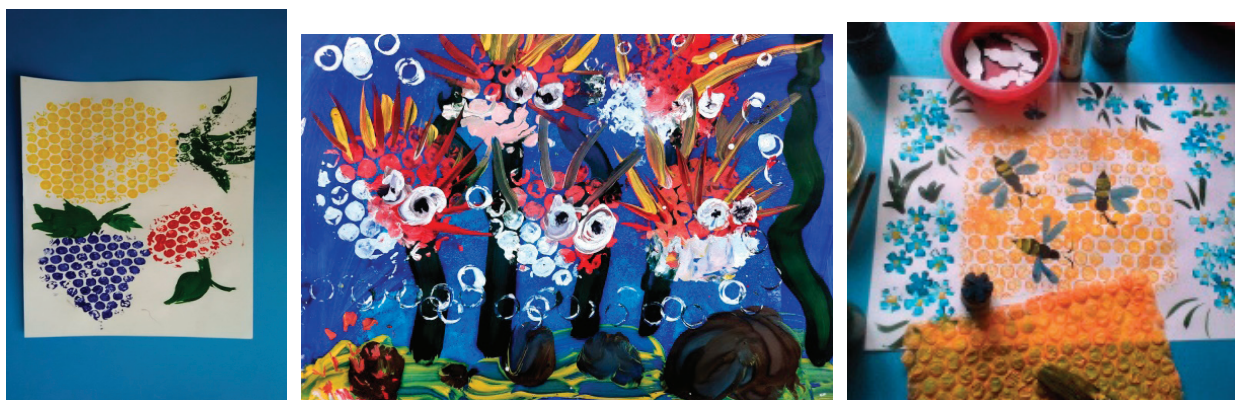
Рисование отпечатком втулки от туалетной бумаги

Трубочке-втулке можно придать разную форму. Приплюснув с двух сторон, получить заостренный овал — цветочный лепесток. Если же край рулончика нарезать на тонкие полоски, то можно использовать для рисования одуванчика, белых соев, салюта, пушистых цыплят, даже с малышами в яслях.



Рисование отпечатком пузырчатой пленки

Использование упаковочной пленки с пузырьками дает интересный узор отпечатка. Например, отпечаток пчелиных сот, рисование весеннего, или осеннего дерева, фруктов, рыбы-ежа.



Рисование отпечатком спичечного коробка

Для рисования используется наружная часть коробочка. Сплюснув коробку, мы получим форму для рисования лепестков, стебля и листьев.



Рисование отпечатком CD-диска

С помощью диска можно нарисовать живописные пионы. Гуашь нужно наносить на диск от центра по кругу используя, белый, жёлтый, розовый, красный цвет. Круги могут наноситься волнообразно, можно наносить в виде лепестков, затем сделать отпечаток на бумаге. Следующий цветок можно рисовать поверх прежней краски. (Для того чтобы гуашь не скатывалась в капли на поверхности диска, нужно в каждую баночку добавить по капле мощного средства, или жидкого мыла) листья и стебли дорисовать кистью.



Рисование отпечатком пакета

Перед рисованием нужно завязать два узелка на углах, вывернуть пакет, набрать в него воздух и завязать так чтобы при надавливании он не сдувался. Рисовать нужно узелком. На узел кистью наносим гуашь от центра в сторону, как лучики солнца, затем сделать отпечаток на листке.



Рисование отпечатком надутого шарика

Рисование шариком доступно даже для малышей. Шарик нужно надуть величиной с большую грушу, так чтобы ребёнку удобно было держать всей ладонькой. Чтобы сделать отпечаток, шарик нужно опустить в тарелочку с краской, а затем сделать отпечаток на бумаге. Рисунок будет живописнее. Таким способом можно нарисовать гусеницу, цветы, круглые фрукты.



Итак, использование техник нетрадиционного рисования, а именно рисование незнакомых образов, которые невозможно предугадать, доработка рисунка, чтобы придать узнаваемость и завершенность, придумывание сюжета, использование различных материалов и инструментов, — все это способствует развитию фантазии, творческих способностей дошкольников.

Также нетрадиционное рисование развивает память, образное мышление и мелкую моторику.

Работа с нетрадиционными техниками рисования вызывает огромный интерес воспитанников к таким занятиям, стимулирует высокую мотивацию, работоспособность и активность детей при работе с техниками, способствует развитию специальных художественно-творческих способностей у детей, имеет социально — психологический эффект: отсутствие страха неудачи у детей, высокую результативность, повышение уверенности в своих силах, позитивные эмоции.

Также необходимо отметить, доступность работы с техниками для любого педагога, как начинающего, так и опытного.

Познавательный интерес детей дошкольного возраста — платформа успешного обучения в школе (из опыта работы)

Лукашова Татьяна Анатольевна, заведующий

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 1 г. Шебекино Белгородской области»

Современные требования ориентируют образовательный процесс на соблюдение преемственности в работе детского сада и начальной школы. Развитие познавательных интересов — один из ключевых параметров успешного обучения в школе. Познавательная активность — это проявление в процессе познания, выражается в принятии детьми информации, в желании её уточнить, в самостоятельном поиске ответов на все вопросы, в проявлении творчества. Поэтому я считаю, что необходимо развивать активность познания у детей дошкольного возраста, создавать тем самым платформу успешного обучения в школе. С введением Федерального образовательного стандарта дошкольного образования наша деятельность должна быть направлена на целевые ориентиры детей: развитие любознательности, интереса к изучению заданной темы, формирование доброжелательного взаимодействия с педагогом и свойственниками. Наиболее эффективными формами работы с детьми являются проектная технология, исследовательская деятельность, экспериментирование, что делает ребят активными участниками образовательного процесса. Такие формы работы рассматриваются как практическая деятельность поискового характера.

В экспериментировании дошкольники выступают в роли исследователей, которые самостоятельно или в совместной деятельности с родителями, педагогами активно познают окружающий мир, используя разнообразные формы воздействия на него. В процессе экспериментирования дети осваивают субъекта познания и деятельности.

В работе с дошкольниками я считаю, необходимо использовать познавательные задачи, под которыми нужно понимать учебные задания, предполагающие наличие поисковых знаний, способов(умений) и стимуляцию активного использования в обучении связей, отношений, доказательств.

Для систематизации знаний детей можно использовать методы ТРИЗ: «мозговой штурм», «свободные ассоциации», «морфологический анализ», игры «Что сначала, что потом», «Наоборот» и другие. Применение этой технологии позволяет сочетать предметно-познавательную деятельность с методами активизации и развития творческого мышления у детей. Занятия будут познавательными, если дети: думают, внимательны, удивляются новизне, фантазируют.

Система познавательных задач сопровождает весь процесс обучения, который состоит из последовательных, постепенно усложняющихся по содержанию и способам видов деятельности.

К эффективным методам познавательного развития воспитанников относится проектная деятельность, обеспечивающая развитие познавательных интересов детей, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Проектная технология позволяет больший объём изучить информацию. Я считаю, что важным моментом является возможность у детей изучение той или иной темы в свободной деятельности. В проектной деятельности принимают участие не только воспитанники и педагог, но и их родители. Дети вместе со взрослыми познают что-то новое, в экспериментировании убеждаются в том, что говорится на словах или прочитав в книге. Взрослые помогают детям работать в этом направлении. Ребёнок и взрослые сближаются, а это так сейчас необходимо и в воспитании детей. В этом и заключается особенность взросло-детского проекта. Совместная работа сбора информации раскрывает потенциал творческих способностей детей, активно вовлекает родителей в образовательный процесс. Проектирование представляет собой очень важную сферу познавательной деятельности дошкольников и оказывает большое влияние на развитие ребёнка. Прежде всего, расширяются знания детей о различных областях его деятельности. Это связано с выполнением исследовательских и творческих проектов, проводимых в детском саду. Стоит отметить, что в дошкольном возрасте ребёнок приобретает навык публичного предъявления своих мыслей, умозаключения, рассуждения. Эти качества необходимо развивать, они помогут ребёнку в успешном обучении в школе. Метод проектирования я считаю является самым эффективным условием, построения образовательного процесса с учётом интеграции образовательных областей, чтобы обеспечить преемственность между детским садом и начальной школой. В нашем детском саду разработаны и апробируются на практике различные проекты для детей с привлечением родителей это «Безопасная дорога», «Добрые друзья природы», «Одарённый ребёнок», «За здоровьем в детский сад!», «Мир современных профессий», «Развитие технического творчества детей старшего возраста на основе LEGO-конструирования» и другие. Ребята, совместно со взрослыми осуществляют самостоятельный поиск информации в познавательной литературе, используя другие источники знаний. Итогом реализации проектов становится его презентация, альбом или выступление. Участие в этих мероприятиях даёт уверенность каждому ребёнку, раскрывает его творческие способности. Таким образом использование проектной технологии в образовательном процессе дошкольника позволяет эффективно решать задачи развития познавательного интереса, формировать целевые ориентиры и ведёт к дальнейшей успешной социализации детей в школе.

В работе с детьми особое значение имеет планомерная подготовка к школе. На практике можно увидеть, что пассивные дети наименее успешны в школе, с недостаточно развитой познавательной активностью. Решать проблему таких детей, я считаю возможно при соблюдении принципа преемственности в обучении и развитии их на дошкольной ступени и в начальной школе. Работая над целью в этом направлении,

необходимо создать условия для максимального раскрытия интеллектуального и творческого потенциала ребёнка.

Познавательная активность детей — это активность, которая выражается в заинтересованном принятии детьми информации, желании уточнить, углубить свои знания, в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы, в проявлении творчества. Чтобы развивать активность познания также нужно опираться на познавательный интерес детей, который тесно связан с эмоциональной жизнью ребёнка. Если ребёнок узнал, научился — он испытывает положительные эмоции, если не получилось — отрицательные эмоции. С отрицательными эмоциями необходимо справляться ребёнку вместе со взрослым, который его всегда поддержит и вдохновит. Если мы взрослые будем игнорировать детские «почему» — то можем загубить, подавить и препятствовать у детей развитию познавательного интереса. Присутствие познавательного интереса у детей дошкольного возраста усиливает эффект воспитания развития и обучения.

Ещё одной из эффективных форм организации работы в детском саду — проведение занятий с применением мультимедийных презентаций. Эта форма оптимизирует педагогический процесс, индивидуализирует обучение детей с разным уровнем

познавательного развития и значительно повышает эффективность психолого-педагогической деятельности.

Мультимедийные презентации являются хорошим и эффективным способом представления информации с помощью компьютерных программ, что сочетает в себе динамику, звук и изображение, это на долго удерживает внимание ребенка.

Мультимедийные презентации мы используем на коррекционно-развивающих занятиях с детьми среднего дошкольного возраста. В результате получаем:

- дети лучше воспринимают материал, понятный ребёнку, не умеющим читать и писать;
- у детей повышается мотивация к работе;
- полученные знания надолго остаются в памяти после повторения;

В этом возрасте происходит становление личности ребёнка, закладываются основы знаний, понятий, представлений. В связи с этим особенно актуальной является задача повышения эффективности и качества труда педагогов.

Начиная любую работу с детьми, педагог, прежде всего должен начинать с себя: быть постоянно в творческом поиске, иметь большое желание усовершенствовать свою работу, находить новые эффективные формы и методы работы с детьми.

The place of CLIL in bilingual education

Nurzhanova Zhainash Zhumakhmetovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Eurasian National University named after LN Gumilev (Astana, Kazakhstan)

Omirgali Zhadyra Serikkyzy, student master's degree
Atyrau State University named after H. Dosmukhamedov (Kazakhstan)

In this article, we consider another way of conceptualizing blended learning through an ecological lens. In the face of a rapidly changing global landscape, the complexity of context variables has led to different interpretations of CLIL, raising ongoing questions about the nature of its educational and linguistic requirements and the quality of learning outcomes. CLIL takes a central position in redefining its potential as a pedagogical phenomenon rather than a linguistic phenomenon within the (multilingual) education agenda. Focusing on three fundamental elements — i.e. language, literacy and learning — a new pulliteracy approach to teaching for deeper learning is presented. This approach not only shows how content and language are related, but also enhances learner self-efficacy and teacher control over student learning prioritizing pedagogical principles to guide classroom practice. We are also aware of the conditions under which we support it. CLIL's potential to help sustain deeper learning suggests that it may play an important role in advancing pedagogical thinking beyond the bilingual classroom.

Keywords: CLIL, bilingual education, integrated approach to the subject and language.

Место CLIL в двуязычном образовании

Нуржанова Жайнаш Жумахметовна, кандидат педагогических наук, доцент
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева (г. Астана, Казахстан)

Омиргали Жадыра Сериккызы, студент магистратуры
Атырауский университет имени Х. Досмухамедова (Казахстан)

В этой статье рассматривается альтернативный способ концептуализации интегрированного обучения через экологическую призму. На фоне быстро меняющихся глобальных ландшафтов сложность контекстуальных переменных привела к различным интерпретациям CLIL, которые поднимают постоянные вопросы о характере его педагогических и лингвистических требований и качестве результатов обучения. CLIL занимает ключевую позицию в переосмыслении своего потенциала как педагогического, а не лингвистического феномена в рамках программы (многоязычного) образования. Фокусируясь на 3 фундаментальных направлениях — то есть на языке, грамотности и обучении — формирующийся плюрилитературный подход к преподаванию для более глубокого

представления обучения. Этот подход не только показывает, как взаимосвязаны содержание и язык, но также признает условия, способствующие самоэффективности учащихся и наставничеству учителей в процессе обучения учащихся, которые ставят во главу угла педагогические принципы для руководства практикой в классе. Потенциал CLIL как фактора, способствующего поддержке более глубокого обучения, предполагает, что оно может сыграть значительную роль в продвижении педагогического мышления вперед — за пределы двуязычных классов.

Ключевые слова: CLIL, билингвальное обучение, интегрированный подход к предмету и языку.

After reviewing many articles over a considerable period of time, focusing on different perspectives on integrated content and language learning (CLIL), three points continue to stand out. Quality of Learning Processes and Outcomes, and the need for evidence, particularly longitudinal studies, to provide insight into successful learning in practice. A fundamental principle of CLIL is that it is open to interpretation and facilitates blended learning, using vehicle language to study curriculum subjects or projects, assignments, and conduct subject research is not the learner's first language, but also his language, which is the center of learning. CLIL emerged from a European movement in the 1990s, but the acronym is not used consistently across borders. Blended learning is also called bilingual education, immersion education, interdisciplinary learning, etc., depending on contextual variables and preferences in a particular country.

It is more and more more widespread that CLIL, as an umbrella term, entails a extensive variety of 2nd or extra language contexts in schooling. This indicates a shift from the early degrees of bringing collectively content material coaching and language gaining knowledge of/the usage of where, in lots of instances, a topic trainer taught a curricular difficulty thru the medium of some other European language. A developing emphasis on standards and practices that combine content material and language gaining knowledge of has exposed its complexity and diagnosed a developing want to deal with the results for character and collaborative understanding production and meaning-making throughout languages. This calls for all the ones worried with gaining knowledge of and coaching to take an energetic and essential stance, to percentage what a success gaining knowledge of seems like and to apprehend the standards and situations that allow deeper gaining knowledge of to develop. Although early CLIL research counseled normally effective consequences, extra latest studies identifies worries approximately gaining knowledge of consequences connected to contextual and pedagogic variables which effect on lecture room practices (e.g., Bruton, 2013; Dalton-Puffer, 2013; & Vollmer, 2008). Moreover, a hastily shifting international panorama regarding socio-cultural, economic, technological, and political phenomena way that school rooms have irreversibly modified in phrases of the character of learners, their linguistic profiles, and cultural roots. In addition, the belief of the essential position of literacies in included gaining knowledge of (CLIL) shows that the interdependent roles performed with the aid of using language and literacies are essential to gaining knowledge of and to enhancing the pleasant of plurilingual schooling for learners.

Opportunities and challenges

It is beyond the scope of this article to explain the implications of refinement and adaptation of this model.

However, it does help illustrate how CLIL challenges can provide opportunities for discussion, and can lead to concrete and practical results. Seeing CLIL as a vehicle for change and the potential to transform classroom learning in bilingual classrooms and first language classes is a radical step. But I don't think this is an exaggeration. This position was born out of carefully listening to and responding to decades of common concerns set in changing circumstances. We know multilingual learning is complex, fluid and contextually hybrid.

We recognise that included mastering has now no longer most effective to consciousness on language and content material however on plurilingual mastering consisting of the increase of learner-trainer partnerships (plurilingual right here additionally consists of reputedly monolingual lecture rooms a good way to want to shift in the direction of plurilingualism). Educators additionally recognise that they have got to take a crucial view of what a success mastering looks as if withinside the broadest feel withinside the right here and now via way of means of unpicking and together dealing with as much as the tough questions. In particular, I emphasize the subsequent as desiring pressing action:

- Working in multilevel groups for transdisciplinary mastering and studies,
- Asking tough questions that develop from shared concerns,
- Translating practices into standards and theories into expert understanding,
- Exploring how a success situations for deeper mastering evolve thru the codesign of mastering via way of means of instructors and learners,
- Identifying and performing upon the demanding situations and possibilities in advance if CLIL is realise its ability as an ecological pluriliteracies flow in the direction of maintaining deeper mastering, and
- Carrying out sturdy longitudinal empirical studies into school room practices.

When challenges turn into opportunities, CLIL is important as a change agent.

Based on the ecological model of supporting deeper learning, the role of CLIL can be seen beyond the bilingual classroom as contributing to the advancement of pedagogical thinking.

References:

1. Alexander, B. (2008). Web 2.0 and emergent multiliteracies. *Theory into Practice*, 47, 150–160. doi:10.1080/00405840801992371
2. Balsamo, A. (2010). «Working the Paradigm Shift», Chapter 19. In D. Araya. & M. A. Peters (Eds.), *Education in the creative economy: Knowledge and learning in the age of innovation* (pp. 423–427). New York, NY: Peter Lang.

3. Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Open University Press. Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, 41, 587–597. doi:10.1016/j.system.2013.07.001
4. Byrnes, H. (2005). Reconsidering the nexus of content and language: A mandate of the NCLB legislation. *Modern Language Journal*, 89, 277–282.
5. Do Coyle The Place of CLIL in (Bilingual) Education, *Theory Into Practice*, 57:3, 166–176, DOI: 10.1080/00405841.2018.1459096 <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1459096>

К проблеме анализа современных педагогических технологий обучения русскому языку в школе

Половица Алина Сергеевна, студент магистратуры
Воронежский государственный педагогический университет

В статье проводится анализ существующих педагогических технологий, их классификация и выявление ключевых особенностей каждой из них.

Ключевые слова: образовательная технология, современные педагогические технологии, традиционная система обучения.

Работа современного школьного учителя неразрывно связана с непрерывным изучением новых технологий работы с учениками. Педагог обязан отрегулировать способ проведения своих уроков с учетом уровня интеллектуальной подготовки класса и технической обеспеченностью кабинета.

Понятие педагогической технологии. Понятие «педагогическая технология» и сегодня вызывает в научном и педагогическом сообществе споры и разночтения, так как его появление в системе школьного образования относится лишь к XX веку. Поиск наиболее существенных значений для толкования одного из главных элементов современного образования продолжается до сих пор.

Доктор педагогических наук В.Ф. Башарин выделяет ключевые понятия [1], которые многие исследователи вкладывают в термин «педагогическая технология». Обобщив имеющуюся информацию, мы можем сделать вывод, что в рамках одной технологии необходимо говорить об обязательной упорядоченности учебного процесса и о четко изложенных целях и задачах обучения.

Самыми точными и содержательными определениями образовательной технологии мы считаем следующие: *образовательная технология — упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к достижению поставленных целей (Таланчук)* и *образовательная технология — конструирование учебного процесса с гарантированным достижением целей (Кларин)*. С опорой на эти дефиниции мы будем работать над ретроспективным анализом современных педагогических технологий обучения.

Проблема педагогических технологий рассматривалась учеными под разными углами зрения: аспект познавательных интересов учащихся (К.Д. Ушинский, В.Г. Белинский, Н.А. Добролюбов и др.), в рамках методики преподавания русского языка (М.Т. Баранов, А.Д. Дейкина, А.В. Текучев, Е.А. Быстрова и др.), область средств повышения интереса к русскому

языку (А.Д. Дейкина, Г.К. Селевко, П.М. Баев, И.Л. Бирова, В.М. Букатов и др.) и др.

Вне зависимости от школы или подхода базовая основа любой технологии образования остается неизменной: цель — средства — правила использования средств — результат.

Традиционная педагогическая технология сложилась в XVII веке и продолжает доминировать в современном образовательном пространстве, однако в ней обнаруживают себя не только плюсы, но и минусы. К положительным сторонам относятся *систематический характер обучения*, при котором реализуется принцип доступности образования, *логика подачи материала, четкая организация процесса*, учитель может *контролировать весь процесс и оптимизировать затраты ресурсов* при проведении занятия. Отрицательные стороны названной системы невозможно обойти стороной: урок построен *по шаблону*, время тратится *не всегда эффективно*, ученики *мало взаимодействуют друг с другом*, ориентировка *на среднего ученика и отсутствие самостоятельности*.

Так или иначе, но современные технологии обучения опираются на традиционную педагогическую систему и стараются на ее основе создать более совершенные технологии, способные исключить отрицательные аспекты.

В работе «Современные образовательные технологии» Г.К. Селевко [4] классифицирует педагогические технологии по разным основаниям, одно из которых — по направлению модернизации традиционной системы. Рассмотрим представленные в этом аспекте технологии с опорой на организационно-методические особенности.

Технология развивающих игр (Б.П. Никитин) [3]. Программа игровой деятельности состоит из набора развивающих игр, которые при всем своем разнообразии исходят из общей идеи и обладают характерными особенностями.

Каждая игра представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратов из

картона или пластика, деталей из конструктора-механика и т.д. В своих книгах Никитин предлагает развивающие игры с узорами, планами и картами, квадратами, термометром, кирпичиками, кубиками, конструкторами. Предметные развивающие игры лежат в основе строительно-трудовых и технических игр, и они напрямую связаны с интеллектом.

Задачи даются ребенку в различной форме: в виде модели, плоского рисунка, письменной или устной инструкции знакомя его с разными способами передачи информации.

Задачи имеют очень широкий диапазон трудностей: от доступных иногда двух-трехлетнему малышу до непосильных среднему взрослому. Поэтому игры могут возбуждать интерес в течение многих лет (до взрослости). Постепенное возрастание трудности задач в играх позволяет ребенку идти вперед и совершенствоваться самостоятельно, т.е. развивать свои творческие способности, в отличие от обучения, где все объясняется и где формируются, в основном, только исполнительские черты в ребенке.

Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (Ч. Темпл, Д. Стил, К. Мередит) [4]. Технология РКМЧП представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Она направлена на формирование базовых навыков человека открытого информационного пространства, на развитие качеств гражданина открытого общества, включенного в межкультурное взаимодействие. Технология открыта для решения большого спектра проблем в образовательной сфере.

Критическое мышление — это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю. Средства технологии позволяют работать с информацией в любой области знания, а это значит, что ознакомление с ней можно организовать на любом предметном материале.

Коллективный способ обучения (А.Г. Ривин, В.К. Дьяченко) [2]. Каждый ученик в процессе обучения систематически является обучаемым и обучающим. Вместо старого педагогического процесса, строящегося на использовании трёх

традиционных форм (групповой, парной и индивидуальной), устанавливается новый педагогический процесс, строящийся на использовании всех старых, традиционных форм и новой — системообразующей коллективной.

Введение коллективной формы организации учебных занятий как системообразующего фактора всего учебно-воспитательного процесса открывает объективные возможности каждому ученику обучаться по способностям, то есть продвигаться вперед при изучении программного материала своим темпом.

Различные темпы изучения учебных предметов учащимися приводят к отсутствию необходимости разновозрастных и одноуровневых классов. Организационной основой, основным структурным звеном такой школы становятся разновозрастные образовательные и самообразовательные коллективы.

Происходят кардинальные изменения в сроках, организации и проведении экзаменов: экзамены и перевод учащихся нижестоящих образовательных коллективов в старшие производятся в любое время года по мере подготовленности учащихся. Упраздняется традиционное поурочное расписание как фактор, сдерживающий переход. Вместо поурочного расписания в практику школ и других учебных заведений вводятся графики учебного процесса, строящиеся на методе погружения.

При этом в основе такого планирования учебных занятий дома и в школе не объём домашних заданий и не количество обязательных уроков, а здоровый режим дня.

В настоящее время учителю-словеснику доступна любая из рассмотренных выше технологий обучения, а сам он уже не центральная фигура в образовательном процессе. На наш взгляд, в зависимости от поставленных целей педагог должен выбирать различные технологии, помогающие в успешном решении образовательных задач.

Анализ педагогических технологий дает возможность ознакомиться с высоким научным потенциалом каждой из них и выявить сложившуюся преемственность, которая базируется на истоках методики преподавания. Мы наблюдаем непрерывное развитие и формирование терминологической базы методики, а также возможные векторы развития методики русского языка как науки.

Литература:

1. Башарин В.Ф. Дидактическая система физико-технического образования в начальной и средней профессиональных школах. — Казань: Хузур, 2000.
2. Дьяченко В.К. Новая дидактика. — М.: Народное образование, 2001.
3. Никитин, Б.П. Интеллектуальные игры. — М.: Лист Нью, 2004.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998.

Игровые технологии как средство формирования универсальных учебных действий младших школьников

Романова Ольга Алексеевна, учитель начальных классов
МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 35» г. Калуги

В статье рассматривается, как использование игровых технологий в современном образовательном процессе помогает формированию универсальных учебных действий.

Ключевые слова: игровые технологии, формирование универсальных учебных действий.

В настоящее время при реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования основное внимание исследователей направлено к проблеме формирования универсальных учебных действий школьников.

В связи с этим формирование универсальных учебных действий определяется как одно из главных направлений в образовании. Д. С. Елисеева считает, что «на данный момент, несмотря на большое количество научных исследований, посвященных учебно-познавательной деятельности, способам ее формирования, подходам к развитию общеучебных умений и навыков, большинство учителей испытывают трудности при реализации новых целей образования, продолжают опираться на традиционные способы формирования знаний, умений и навыков» [3, с. 91–94].

Сущность универсальных учебных действий и пути их формирования отражены в концептуальных положениях, которые разработали авторы: А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, И. А. Володарская [2, с. 134].

В формировании УУД в начальной школе огромную роль приобретают игровые технологии. С. А. Аксютин, Т. Н. Серегина определяют «игру» как «вид деятельности в определенных условиях, который направлен на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [1, с. 164].

Определение «игровые технологии» содержит довольно обширную категорию способов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. В отличие от игр в целом, педагогическая игра обладает значимым показателем — отчетливо установленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в определенном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью [6, с. 80].

Применение игр в современном образовательном процессе активизирует деятельность школьника, формирует познавательную активность, внимание, наблюдательность, мышление, память, поддерживает интерес к изучаемому, развивает творческое воображение, образное мышление, снимает утомление у детей, так как игра делает процесс обучения занимательным для ребенка.

При игровых формах занятий на уроках создается определенная приемлемая ситуация, которые выступают как средство побуждения, стимулирования обучающихся к учебной деятельности.

Можно использовать основные направления реализации игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий:

- перед обучающимися в форме игровой задачи ставится дидактическая цель;
- правилам игры подчиняется учебная деятельность;
- в качестве средства используется учебный материал, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую;
- с игровым результатом связывается успешное выполнение дидактического задания.

На уроках при использовании игровых технологий необходимо соблюдать условия:

- 1) соответствие игры учебно-воспитательным целям урока;
- 2) доступность для обучающихся данного возраста;
- 3) умеренность в использовании игр на уроках.

Можно выделить такие виды уроков с использованием игровых технологий:

- 1) ролевые игры на уроке;
- 2) игровая организация учебного процесса с использованием игровых заданий (урок — соревнование, урок — конкурс, урок — путешествие, урок — КВН);
- 3) игровая организация учебного процесса с использованием заданий, которые обычно предлагаются на традиционном уроке (найди орфограмму, произведи один из видов разбора и т.д.);
- 4) использование игры на определенном этапе урока (начало, середина, конец; знакомство с новым материалом, закрепление знаний, умений, навыков, повторение и систематизация изученного);
- 5) различные виды внеклассной работы (лингвистический КВН, экскурсии, вечера, олимпиады и т.п.), которые могут проводиться между учащимися разных классов одной параллели.

Личностные УУД развиваются при участии обучающихся в дидактических играх, которые способствуют их самоутверждению, развивают стремление к успеху, настойчивость, разные мотивационные качества, сдержанность.

Регулятивные УУД способствуют критически оценивать собственные знания в действии, приводить их в систему, совершенствовать мышление, осознать способы самоконтроля и самооценки

Познавательные УУД развиваются на основе использования игр, содержание которых связано с предметными областями. Они способствуют расширению кругозора, познавательной деятельности, формированию определенных умений и навыков.

Коммуникативные УУД развиваются при использовании игровых технологий на основе организации взаимодействия

участников друг с другом, которые способствуют воспитанию самостоятельности, формированию нравственных, эстетических позиций. Игровые технологии формируют навыки сотрудничества: умение уступать и убеждать, умение договариваться, способность брать на себя инициативу, осуществлять взаимную помощь, приходиться к компромиссному решению проблемы.

Таким образом, игровые технологии формируют познавательные УУД (сравнивать, искать хитроумные решения, находить закономерности); личностные УУД (фантазировать, проявлять интерес к окружающему миру, к себе, ориентировать на моральные нормы); регулятивные УУД (планировать, оценивать правильность выполнения действий); коммуникативные УУД (умение слышать, слушать, понимать партнера, выполнять согласованно совместные дела, распределять роли, взаимно

контролировать действия друг друга, уметь договориться, правильно выражать свои мысли).

Для формирования УУД игровые технологии необходимо использовать на различных уроках в начальной школе: урок «открытия» новых знаний, урок закрепления пройденного материала, интегрированный, комбинированный уроки. Игру или игровой момент можно провести на различных этапах урока по разным предметам. Игровые технологии можно применять для самостоятельной работы, организации познавательной деятельности обучающихся, использовать для закрепления контроля знаний, для организации групповой и индивидуальной работы.

Использование игровых технологий в обучении делает процесс познания наиболее доступным и увлекательным, а усвоение знаний более качественным и прочным.

Литература:

1. Аксютин С. А., Серегина Т. Н. Игровые технологии как средство формирования универсальных учебных действий учащихся. Материалы Шестых Международных научных чтений «Калуга на литературной карте России». Калуга: Издательство Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского, 2018. — С. 162–169.
2. Асмолов, А. Г., Бурменская, Г. В., Володарская И. А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А. Г. Асмолова [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. — М.: Просвещение, 2011. — 152 с.
3. Елисеева, Д. С. Возрастные возможности формирования познавательных универсальных учебных действий младшего школьника // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III междунар. науч. конф. [Текст] / Д. С. Елисеева. — Уфа: Лето, 2013. — С. 91–94.
4. Карабанова, О. А. Что такое универсальные учебные действия и зачем они нужны? [Текст] / О. А. Карабанова. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2010. — № 2. — С. 11–12.
5. Осмоловская, И. М., Петрова, Л. Н. Формирование универсальных учебных действий учащихся начальных классов [Текст] / И. М. Осмоловская, Л. Н. Петрова // Начальная школа. — 2012. — № 10. — С. 6–12.
6. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении и развитии [Текст] / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. — М.: РПА, 2010. — С. 80.

Повышение мотивации школьников на начальном этапе обучения английскому языку

Рыжих Юлия Николаевна, учитель английского языка;
Гетманская Ирина Витальевна, учитель английского языка;
Нетреба Ирина Юрьевна, учитель английского языка
ОГБОУ «Алексеевская СОШ» Белгородской области

В статье затрагивается тема, касательно повышения мотивации младших школьников при раннем обучении английскому языку.

На начальном этапе обучения иностранному языку можно отмечать высокую заинтересованность обучающихся, что, как правило, вызвано новизной предмета. Перед преподавателем, соответственно, стоит задача поддержать этот интерес, используя современные методики, стимулирующее взаимодействие между всеми участниками учебного процесса. Учитывая сложившуюся ситуацию, был разработан ряд критериев, которые стимулируют повышение мотивации при раннем обучении иностранному языку.

В последнее время иностранный язык стал очень важной частью жизни каждого человека, и, конечно же, не вызывает сомнения тот факт, что именно английский язык пользуется наибольшей популярностью среди остальных. Можно много говорить о значимости иностранного языка для коммуникации, изучения новых культур, путешествий, но для любого школь-

ника иностранный язык — это, прежде всего урок. Слушая рассказы старшего поколения, становится удивительно, как они могли изучать иностранный язык, не имея под рукой компьютера, видео и аудио материалов. Сегодня это неотъемлемая часть учебного процесса. И если сравнительно недавно ученики могли пользоваться исключительно стандартным словарем

и учебником, то сегодня у них есть возможность воспользоваться онлайн-переводчиками, безграничными технологическими ресурсами, а также великим многообразием литературы. Наряду с этим мы сталкиваемся с тем, что у учащихся значительно падает мотивация к изучению иностранного языка и обучению в целом.

На сегодняшний день можно говорить о совершенно инновационной методологии в изучении иностранных языков. Главенствующей целью изучения любого иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции. Наша задача научить учащихся воспринимать иностранный язык не как учебную дисциплину, а как неотъемлемую часть современной жизни.

Сегодня во многих видах учебной деятельности у обучающихся можно наблюдать не желание преодолевать пассивность, лень и минимализм в работе. Преподавание иностранного языка в школе требует определенной доработки, которая могла бы способствовать разрешению стереотипов пассивного обучения. Урок в рамках ФГОС заставляет учеников мыслить, совместно с учителем искать ответы на определенные вопросы.

На начальном этапе обучения иностранному языку можно отмечать высокую заинтересованность обучающихся, что, как правило, вызвано новизной предмета. Перед преподавателем, соответственно, стоит задача поддержать этот интерес, используя современные методики, стимулирующее взаимодействие между всеми участниками учебного процесса.

Информационная социализация, к которой быстро приобщаются современные дети, вынуждает нас — педагогов — все чаще обращаться к вариативной, мотивирующей педагогике. Связано это также с тем, что ребенок сегодня знает и умеет, но не хочет. Поэтому без системы мотивации к познанию обучение не будет результативным. В условиях российской массовой школы до сих пор не было найдено эффективной методики, позволявшей ребенку к окончанию школы овладеть иностранным языком на уровне, достаточном для адаптации в иноязычном обществе.

Учитывая сложившуюся ситуацию, был разработан ряд критериев, которые стимулируют повышение мотивации при раннем обучении иностранному языку.

1) **Связь с потребностями.**

Чтобы повысить мотивацию при изучении какого-то материала. Он должен быть значимым для школьников. В ходе преподавания необходимо показать, зачем это понятие нужно ученикам в рамках обучения в школе, как оно связано с другими понятиями в рамках одной дисциплины, в междисциплинарном плане. Обучающиеся должны понимать, зачем это понятие нужно человеку в жизни, т.е. как с его помощью могут удовлетворяться иные значимые эмоциональные потребности личности человека. Иными словами, на каждом занятии через конкретный материал, и формы его подачи, через изучаемые понятия необходимо мотивировать ученика на изучение данного материала, формируя у него ответы на вопросы: «Где и зачем мне это пригодится?» Нужно наличие творческих, практических примеров, заданий и упражнений, которые учат приносить полученные знания в жизни.

2) **Эмоциональная насыщенность приводимых примеров.**

Преподавание новых понятий через эмоционально-насыщенные примеры-события (опыты, наглядную демонстрацию, соучастие учеников в показе и пр.), обеспечивает более высокий уровень запоминаемости материала. Приводимые примеры по теме урока или используемые формы работы должны вызывать эмоциональный отклик у учащихся.

В качестве примера, можно показать эмоциональное видео по теме урока, привести примеры из жизни по теме урока, которые вызывают эмоциональное отношение к теме (это стимулирует повышение активности, бурное обсуждение, формированием своего отношения к теме урока). Также стоит привлекать самих учащихся в активном содействии при проведении урока (подготовка презентаций, видеороликов). Нужно применять активные формы работы — диспуты, ролевые игры и т.д. В этом случае можно наблюдать живую заинтересованность учащихся, их активное и эмоциональное участие.

3) **Задействование при преподавании максимального количества каналов восприятия.**

Для формирования чувственного опыта у школьников относительно преподаваемых понятий (их образов, их свойств и пр.) в процессе преподавания должны быть задействованы максимальное количество каналов восприятия:

1. Зрительный: увидеть образ.
2. Аудиальный: услышать образ.
3. Осязательный (кинестетический, тактильный): пощупать на ощупь.
4. Обонятельный: ощутить запах.
5. Вкусовой: попробовать на вкус.

В результате каждое вновь вводимое понятие после обучения должно рождать в сознании у школьников четкий образ, сформированный через их чувственное восприятие. На любом уроке учитель задействует слуховой и зрительный каналы. Сегодня этого становится недостаточно. Следует задействовать еще как минимум 1 канал восприятия.

Минимальное количество научных понятий

Любой вновь вводимый специальный термин по той или иной дисциплине должен быть тщательно рассмотрен на предмет его необходимости. Особенно это касается младших школьников. Это обеспечивает адекватное усвоение того объема знаний, который определен в рамках ФГОС, школьных программ для обучения по различным предметам в различных классах.

Любые сложные научные термины должны быть объяснены в ходе урока и использоваться только в тех случаях, когда без них невозможно передать суть предмета. Если же без сложного термина можно обойтись, он должен быть заменен на более понятный и простой. Излишнее «занаучивание» урока создает ощущение «умного учителя», но при этом существенно снижает понимание и запоминаемость материала. Например, можно сказать «спецификация», а можно просто «список», «печень», и смысл от этого не поменяется.

4) **Задания на самостоятельный поиск информации.**

В процессе преподавания, мы должны помнить — все, что ученик нашел сам, запоминается лучше, чем любые знания, ко-

торые он получил в готовом виде от учителя. Поэтому уроки по наиболее важным темам предмета должны предусматривать формы заданий и приемы на самостоятельный поиск, и структурирование информации школьниками. Например, при работе над грамматическим материалом во время урока мы ис-

пользуем подход в организации кооперативного обучения, который был назван Jigsaw (в дословном переводе с английского — ажурная пила, машинная ножовка). Данный метод дает возможность полного включения всех учащихся в процесс обучения, а также самостоятельный поиск информации.

Литература:

1. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // ИЯШ. 2001–4.— С. 5–7.
2. Колкер Я. М., Устинова Е. С. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого // Иностранные языки в школе.— 2000.— № 11.— С. 65.
3. Лесохина Т. Б., Симакова Е. Ю. О преемственности между средней школой и вузом в контексте современной письменной коммуникации.//ИЯШ. 2003.— 5.— С. 4–6.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучению иноязычному говорению.— М.: Высшая школа, 2001.— С. 144–145.

Управление школой в условиях реализации программы развития образовательного учреждения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Соргина Жанна Сергеевна, учитель
ГБОУ Республики Хакасия «Черногорская школа-интернат»

Ключевые слова: *управляющий совет школы, выдвигаемая идея, перспективный план, партнерство.*

Описание выдвигаемой идеи. Обоснование её значимости для развития системы образования

Выдвигаемая идея: образовательное учреждения обучающее детей с ОВЗ — это явление социальное, требующее особого отношения общества, и перспектив его развития. Управляющий совет школы (совет школы) разрабатывает перспективный план развития образовательного учреждения, принимает участие в его реализации. Идея носит инновационный характер.

В нормативных документах, регламентирующих работу управляющего совета, образовательного учреждения говорится, что управляющий совет школы — это «орган решает все важные для школы вопросы» [1,59]. И действительно, функционал управляющего совета школы, достаточно широк, несмотря на то, что в образовательном учреждении имеются и другие объединения: родительский комитет, конфликтная комиссия, методические объединения, научно-методический орган, комиссия по стимулирующим выплатам. Очевидно, что управляющий совет дублирует работу всех объединений в школе. В связи с чем, управляющий совет, во многих школах, является номинальным органом, он существует только «на бумаге», и реальной эффективной деятельности не осуществляет.

По моим наблюдениям, перспективным развитием современной школы не занимается никто. Руководители школы решают текущие хозяйственно-материальные и учебно-воспитательные вопросы. Работа школьных объединений, также, не направлена на перспективу школы.

Цель идеи: наполнить новым смыслом работу с детьми с ОВЗ, с учетом современных подходов, современного мате-

риально-технического оснащения, активного взаимодействия с общественными организациями, фондами, другими социальными институтами.

Это будет способствовать реализации главной цели инклюзивного образования — воспитание толерантности общества к людям с ОВЗ, принятие их во всех сферах жизни нашего общества [2, 37].

Механизмы реализации предлагаемой идеи (содержание исходного теоретического положения)

Выдвигаемая идея требует разработки: принципов, нормативно-правовой основы, ключевых направлений.

Управляющий совет руководствуется основными принципами:

1. Разумности и добросовестности членов совета.
2. Принятие советом максимально объективных решений, в интересах школы.
3. Прозрачность деятельности управляющего совета.

Деятельность управляющего совета регулируется четырьмя документами: ФЗ «Об образовании в РФ»; уставом школы; положением об управляющем совете и регламентом его работы.

В основу работы управляющего совета необходимо положить особый стиль отношений — **партнерство**. Партнерство — это идеальный тип совместной деятельности. Этот стиль отношений позволяет определить общие цели и достигать их с большей эффективностью, чем, если бы участники действовали изолированно друг от друга. Партнерство — это почти полное доверие, обмен знаниями, навыками и опытом.

Ключевые направления деятельности управляющего совета:

1. Создание условий (современного уровня) педагогам для повышения качества образования обучающихся с ОВЗ: материально-техническое оснащение; повышение компетенции педагогов. Обучение, квалификация.
2. Совершенствование образовательной программы в части профессиональной подготовки обучающихся. Развитие партнерских отношений с предприятиями.
3. Развитие партнерских отношений со смежными организациями, проведение совместных мероприятий, мастер-классов по обмену опытом (в пределах региона, РФ, и за ее пределами).
4. Сотрудничество с общественными организациями, СМИ, другими социальными институтами, с целью расширения контактов, распространения опыта.

Методы и средства реализации идеи

Разработке перспективного плана развития школы предшествует подготовительная организационная и интеллектуальная деятельность [3, 216].

1. **Создание банка идей** — сбор предложений, идей, проектов от педагогов, родителей и других субъектов образовательного процесса.

С использованием следующих методов: эвристический метод — умение строить догадки, используя логические рассуждения, интуицию и прошлый опыт; метод «мозговой атаки» — это генерирование участниками множества идей по проблеме; метод «записной книжки» — основан на фиксации известных фактов, имеющих отношение к решению исследуемой проблеме и обдумывание возможных путей ее решения. Все участники сдают записи координатору, который сводит воедино и составляет общий список идей, по которому проводится обсуждение.

2. **Ресурсное обеспечение** реализации перспективного плана.

Материальные (финансовые) ресурсы: сотрудничество с НКО (или создание не коммерческой организации на базе школы), с целью участия в президентских грантах; платные услуги школы; разработка экспериментальной площадки, с финансированием от Минобрнауки; сотрудничество с предприятиями-спонсорами; попечительство со стороны общественных организаций, депутатов.

Интеллектуальные ресурсы: педагогический коллектив, их знания, умения, уровень квалификации. С использованием: метода экспертных оценок, правил объективности, честности, профессионализма; метода оперативной корректировки программ, как способа оценки эффективности проекта; метода системного анализа информации, как метода принятия стратегических решений.

Литература:

1. Косарецкий С. Г., Седельников А. А., Мерцалова Т. А. Государственно-общественное управление образовательным учреждением в вопросах и ответах, Москва, «Библиотека школьного управляющего», 2015–106с.
2. Моисеева А. М. Управляющие советы общеобразовательных учреждений: ключевые проблемы создания и деятельности, Москва, АНО «Центр социального консалтинга «Стратосфера», 2004–74с.
3. Галева Н. Л., Болотова Е. Л., Воровщиков С. Г. Управляющий совет в образовательных организациях дошкольного и общего образования, Москва, «Арсенал образования», 2013–256с.

Информационные ресурсы: совокупность методов ИТК — технологии, информационные сервисы, как средства постоянного поступления и накопления информации, а также средство поддержания селективной связи со смежными организациями.

Прогнозируемые результаты

В процессе реализации перспективного плана необходимо будет разработать: текущие, промежуточные и итоговые результаты. На данном этапе разработки идеи, можно спрогнозировать следующие результаты:

1. Повышение активности членов управляющего совета, педагогов школы и родителей.
2. Повышение продуктивности деятельности совета школы.
3. Расширение взаимовыгодных контактов школы со смежными учреждениями.
4. Привлечение внимания общественности, законодательных органов к проблемам школы и обучающихся с ОВЗ.
5. Улучшение условий и повышение качества обучения детей с ОВЗ.
6. Воспитание подрастающего поколения в условиях толерантности и принятия детей с проблемами в развитии.

Идея может быть полезна любому образовательному учреждению. Так как в период активного внедрения инклюзии, проблемы школ требуют своего быстрого разрешения.

Необходимые условия для реализации идеи

1. **Правовые условия** — наличие локальных актов, регламентирующих деятельности управляющего совета.
2. **Организационные условия** — сотрудничество с вышестоящими организациями (министерствами, институтами повышения квалификации), что обеспечит школу постоянной методической поддержкой, получения консультаций по вопросам реализации образовательной программы детей с ОВЗ, использования научно-обоснованных и достоверных инновационных разработок в области коррекционной педагогики. Взаимодействие со смежными учреждениями, обмен технологиями, информацией и документами. Взаимодействие с «внешними» партнерами: предприятия, общественные организации, фонды, НКО. С этими организациями можно заключить договора.
3. **Кадровые условия** наличие высококвалифицированных педагогов, для реализации перспективного плана учреждения. Развитие мотивации для самообразования. Активное внедрение командного способа работы, на основе партнерства. Создание социально-педагогического пространства в школе.

Формирование и развитие познавательных учебных действий у детей младшего школьного возраста при ознакомлении с окружающим миром

Софиенко Марина Сергеевна, студент магистратуры
Самарский государственный социально-педагогический университет

В статье рассматриваются проблемы и особенности формирования познавательных учебных действий на уроках окружающего мира, методы и приемы, используемые на уроках, для развития познавательных универсальных учебных действий.

Одной из главных проблем педагогики является процесс формирования познавательных учебных действий. Федеральный образовательный стандарт начального общего образования ранее в приоритете делал акцент на предметное содержание образования. То есть большой объем времени в процессе обучения младших школьников посвящался знаниями, умениям, навыкам, которые необходимо было освоить учащимся начальной школы. Но со временем было определено, что все данные требования не являются главным показателем в успешной реализации и социализации школьника после окончания школы. Позже определили главными результатами не предметные, а личностные и метапредметные — универсальные учебные действия.

«Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, универсальные учебные действия (УУД) — это обобщенные результаты, порождающие широкую ориен-

тацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться» [1].

На сегодняшний день главной задачей начального общего образования является: «добывание» информации из любого информационного источника, строить логические цепочки, высказывать свои собственные рассуждения, учить их самостоятельно определять способы постановки, поиску решений проблем.

Был проведен опрос среди учеников начальной школы, им представлена анкета с вопросами о том, как они работают на уроке и как делают уроки дома. Была выявлена главная проблема при формировании познавательной деятельности учащихся. Заключается она в том, что у детей низкая познавательная активность.

Как я работаю на уроке и как готовлю уроки дома (ответы учащихся на вопросы анкеты)	Общее количество ответов (в %)
При выполнении уроков для меня важнее все запомнить, чем делать	50%
Читая параграф, я не всегда выделяю главное	68%
Если в объяснении или в учебнике мне что-то непонятно, я стараюсь все заучить	54%
Мне кажется, что все что мы изучаем в школе мне в жизни, не пригодится	45%

Исходя из полученных данных, было выявлено что проблема в формировании познавательной учебной деятельности на уроках, низкой познавательной активности является то, что ученики стремятся механически воспроизвести знания без должного осмысления. Учащиеся испытывают трудности при совершении мыслительных операций. К сожалению, традиционные формы уроков в начальной школе не отвечают требованию современных стандартов. Начальное образование должно дать не только начальную базу младшим школьникам: научить определенным навыкам, а научить находить способы решения учебных задач, которые впоследствии помогут при решениях различных жизненных ситуаций.

Для повышения уровня обученности и качества образования обучающихся на уроке необходимо:

1. Использовать современные педагогические технологии
2. Использовать межпредметные и метапредметные связи, повышающие уровень познания
3. Учитывать индивидуальные особенности обучающихся

С самого раннего детства у детей формируются познавательные учебные действия, а чуть позже в младшем школьном возрасте конкретизируются, расширяются. Например, если раньше ребенок знал несколько животных: воробей, кузнечик, собака, щука, змея, лягушка. В младшем школьном возрасте ребенок учиться их конкретизировать, распределять по группам. Он узнает, что существуют группы животных (птицы, рыбы, насекомые, пресмыкающиеся, земноводные). Он более детально расширяет свои полученные ранее знания, узнает, что существуют определенные существенные признаки у всех групп животных.

Для правильного формирования познавательных учебных действий и активизации познавательной активности у младшего школьника, необходимо обеспечить ребенку образовательную среду в образовательном учреждении и необходимо использование педагогами различными методами и технологиями обучения:

1. ИКТ (информационно-коммуникационные технологии)
2. Игровые технологии

3. Проблемное обучение
4. Технология проектного обучения (моделирования)
5. ТРКМ (технология развития критического мышления)
6. ТРИЗ (технология решения изобретательских задач)

Формирование познавательного интереса и получение знаний об окружающей среде является методика «наблюдение». Это форма позволяет наблюдать за окружающей средой, замечать важные детали, которые происходят в природе и во всем что нас окружает. Но такая методика не всегда может применяться. Вместо нее можно использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Мультимедийные презентации очень хорошо влияют на формирование познавательных универсальных учебных действий, так считали многие педагогические деятели Е. С. Немкина, Н. Б. Тихонова и др. Но при применении данной технологии необходимо всегда учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребёнка.

В младших классах хорошо используется для формирования познавательной деятельности технология проектного обучения. Особенностью этой технологии является создание индивидуальных проектов. Она носит кратковременный ха-

актер, результатом проекта является продукт (рисунок, аппликация, макет и др.).

Игровые приемы также активно влияют на качество познавательной активности младших школьников. В младших классах большой интерес вызывает у детей игровые обучающие ситуации (например, находить сходство и различие объектов природы и др.).

Таким образом, хочется отметить, что частом использовании педагогических технологий у детей повышается уровень познавательной активности, они проявляют больше наблюдательности и любознательности. Часто проблема обучения возникает из-за того, что учителя лишают детей самостоятельно открывать новые знания. Искать необходимую информацию из разных источников. Но для формирования познавательной учебной деятельности необходимо младших школьников учить «умениям учиться».

Как говорил В. А. Сухомлинский «Страшная опасность — безделье за партой; безделье шесть часов ежедневно, безделье месяцы и годы. Это развращает, морально калечит человека, и ни школьная бригада, ни школьный участок, ни мастерская — ничто не может возместить того, что упущено в самой главной сфере, где человек должен быть тружеником, — в сфере мысли».

Литература:

1. Петрова И. В. Формирование познавательных универсальных учебных действий младшего школьника на уроках окружающего мира [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.)
2. Немкина Е. С., Сухобрус Е. В., Шарун О. В. ИКТ как средство формирования универсальных учебных действий на уроках математики в начальной школе // Современное начальное образование: вуз — школа: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Отв. ред. З. Б. Редько. М., 2012.
3. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под общей ред. М. А. Васьковой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. М., 2015 (Библиотека «Программы воспитания и обучения в детском саду»).

Формирование познавательных учебных действий младших школьников

Софиенко Марина Сергеевна, студент магистратуры
Самарский государственный социально-педагогический университет

Статья посвящена проблеме формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников. Рассматриваются особенности формирования познавательных учебных действий. Описаны способы, методы формирования познавательных учебных действий младших школьников в начальных классах.

Всвязи с переменами в нашем нынешнем мире, в современном обществе происходит активное развитие информационно-цифровых технологий. Эти перемены в корне меняют жизнь современного человека. Они призывают человека к необходимости изучения и познания нового, требуют быть настроенными на социализацию к непостоянности и неопределенности нашего мира. Поэтому важным направлением деятельности начального образования является формирование универсальных учебных действий младших школьников.

В нашем мире, который постоянно меняется младшему школьнику во взрослой жизни нужно быть востребованным

и приносить пользу современному обществу. Это говорит о том, что нужно в самом раннем возрасте учить ребенка умению рассуждать, обдумывать действия, познавать новое, самостоятельно получать и осваивать новые знания. Высокая степень сформированности универсальных учебных действий (УУД) у младшего школьника приведет к успеху в социальном взаимодействии и умению работать с информационными источниками. Процесс сформированности УУД длится в течении всего школьного периода.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) общего образования универсальные учебные

действия рассматриваются как «...совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [1, с. 3].

По мнению В. А. Шабанова универсальные учебные действия (УУД) характеризуются как «совокупность способов выполнения действий обучающимися, которые обеспечивают полученные ими новые знания, формирующих соответствующие умения (например: умения самоорганизации процесса учения)» [2].

В широком понятии «универсальные учебные действия» характеризуются как «умение учиться». Оно предполагает полное освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности (познавательные и учебные мотивы, учебную цель, задачу, учебные действия и операции).

В более узком понятии учебные действия (УУД) рассматриваются как способы действий и навыков учащегося, которые помогают ему самостоятельно получать и осваивать новые знания, делать собственные выводы и строить умозаключения, т.е. если до сегодняшнего дня в процессе обучения школьники могли сделать вместе, завтра каждый из них сможет сделать самостоятельно.

Главная цель начального образования — это «научить учиться». В скором времени это будет способствовать успешному учебному процессу.

ФГОС НОО определяет требования к формированию у школьников метапредметных результатов — универсальных учебных действий (познавательных, личностных, коммуникативных и регулятивных), которые становятся основой для получения ключевых компетенций, «составляющих основу умения учиться» [3]. Именно познавательные учебные действия ставят задачу подготовить учащихся к высокому уровню познавательной активности в процессе обучения.

Н. А. Федосова «познавательные учебные действия» отмечала, как систему способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупности операции по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации».

Можно сделать вывод, что именно познавательные учебные действия позволяют учащимся формировать умения к по-

знанию новых знаний, умению совершать поиск нужной информации и обрабатывать ее и правильно использовать в процессе всего обучения.

Модуль познавательных учебных действий по ФГОС НОО делится на:

1. общеучебные
2. логические
3. постановку и решение учебной проблемы

Все они позволяют учащимся учиться умению совершать поиск нужной информации, грамотно ее структурировать. Учит совершать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение) у младших школьников. Учат ставить и формулировать проблему и определять путь ее решения.

Можно сделать заключение, что формирование познавательных учебных действий подаются через мышление, стимулирование и поощрения познавательной активности учащегося со стороны педагога. Познавательная активность формируется в играх, общении, взаимодействии со сверстниками и другими людьми. При этом должен проявляться интерес самого учащегося, как одно из главных условий. Без интереса, как у любого ученика пропадает желание учиться. Для этого необходимо соблюдать ряд условий для формирования познавательных учебных действий:

- проектировать учебный материал с учетом потребности и интереса ученика
- использовать методы и приемы, соответствующие возрастным особенностям младшего школьного возраста
- создавать проблемную ситуацию для проявления познавательной активности в процессе развития познавательной деятельности на уроках

При формировании познавательных учебных действий нужно учитывать взаимосвязь между новыми понятиями и предыдущем опытом учащихся. Это позволит младшим школьникам легче осваивать новый материал.

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что сам процесс формирования познавательных учебных действий заключается в добывании «новых знаний», которые позволяют выполнить анализ и сравнение предметов, определить их сущность и использовать в процессе дальнейшего обучения ребенка в школе. Полученный опыт обеспечивает благополучность дальнейшего обучения младшего школьника в течении всей его жизни.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения. М.— 2009 г.
2. Шабанова В. А. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников на занятиях по изобразительному искусству: автореф. канд. психол. наук. М., 2014.
3. Бунеева, Е. В. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования. Проверочные работы. / Е. В. Бунеева, А. А. Вахрушев, С. А. Козлова, О. В. Чиндилова.— М.: Баласс, 2012.

Направленность работы с педагогическим коллективом на повышение качества образования в общеобразовательной школе

Стельмашук Марина Николаевна, студент магистратуры
Омская гуманитарная академия

В статье указаны направления работы в педагогическом коллективе, которые помогают обмениваться опытом коллегам для повышения качества рабочего процесса. Как следствие этого увеличивается интерес к своей практике учителей школы. А, следовательно, повышается качество образования. Это направление указано в инструктивно-методическом письме на 2022–2023 годы в Казахстане. Исследование проведено в средней школе № 1 имени Мурата Айтхожина города Петропавловска.

Ключевые слова: организация методической работы в школе, «Кураторская методика», «Педагогическое турне», «Быстрые свидания для учителей» «speed dating», «Исследование в действии», «Способ пятый» «Коучинг учителей».

В школах Казахстана и России постоянно происходят изменения и обновления содержания образования. При этом стоит задача, которая не меняется год от года — это повышение качества образования. В постановлении Правительства Республики Казахстан об утверждении национального проекта «Качественное образование» «Образованная нация» [1, с. 2] мы видим направленность на повышение качества образования обучающихся всех уровней. Согласно этому, в ИМП (Инструктивно-методическом письме) в 2022–2023 учебном году организации образования выполняют не только задачу по улучшению качества образовательных услуг.

На практике мы провели в средней школе № 1 имени Мурата Айтхожина города Петропавловска мониторинг за последние два года. И провели сравнительный анализ результатов работы школы за последние два года. Один из основных этапов является отслеживание и анализ качества обучения и образования по уровням образования. Данная информация о качестве знаний, успешности учащихся разных классов в нашей школе даёт возможность сделать вывод о том, что динамика показателей успеваемости понижается.

Анализ показателей качества знаний учащихся за два года по классам показал снижение показателей школы. Особенно заметно это снижение на уровне среднего общего образования в 6–7–8 классах. Анализ показан на рис. 1.

Мы задались вопросом, какие же действия предпринять, чтобы повысить обучаемость учеников, заинтересовать учителей школы. Для анализа ситуации провели совещание и обменялись вопросами с коллегами: «Какие действия должен предпринять учитель, чтобы повысить качество знаний обучающихся? Давайте обсудим, что у нас получилось (обмен мнениями)».

В книге Екатерины Николаевны Куксо «Миссия Выполнима: Как Повысить качество образования в школе» есть такая хорошая цитата: «В современной школе бывает сложно говорить про повышение качества преподавания. Педагогику всё чаще изгоняют из школы: её место занимают отчёты, решение проблемы материально-технической оснащённости, запросы контролирующих органов» [2, с. 34]. Эта цитата заставляет нас задуматься о миссии педагога в школе. Мы учим, мы даём знания, объясняем материал интересно, с увлечением.

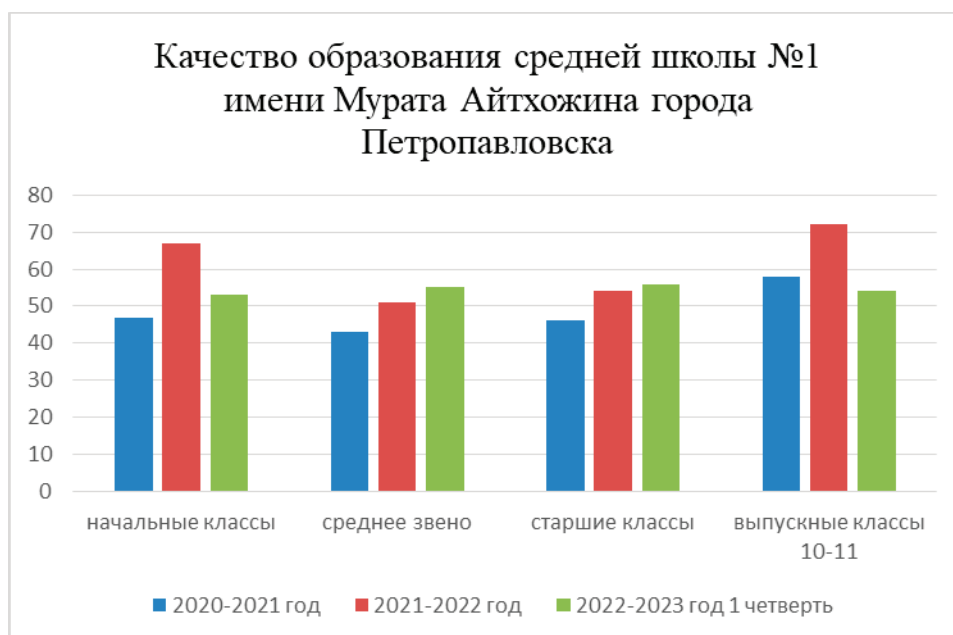


Рис. 1. Показатели качества образования за два года

Мы исследовали на практике, какой из способов улучшения качества преподавания подходит лучше. А для этого надо изменить **организацию методической работы в школе**. Мы апробировали новые стратегии в коллективе учителей для повышения не только разнообразия в работе, но и для повышения показателей в школе.

Стратегия первая «Кураторская методика». Суть её в том, чтобы учителей школы закрепить друг за другом для обмена опытом. Сначала обмениваться опытом начинают двое, потом так или иначе из пар могут вырастать многочисленные профессиональные группы. Поэтому первая задача школьного лидера — сформировать пары учителей. Эти пары могут обмениваться опытом преподавания в школе.

Данная стратегия может внедряться в несколько шагов. Для начала выбирает двух учителей, которые равны между собой по статусу. Этими двумя могут быть опытные педагоги или молодые учителя.

Даже было бы интереснее выбрать педагогов в парную работу по разным предметам. Нам нужно понаблюдать не то, как темы объясняются детям. А самое главное — это взаимодействие «учитель — ученик». Далее при этой стратегии необходимо посещение уроков друг у друга. Присутствующему на уроке учителю ставится задача отслеживать определенный аспект урока. К примеру, педагоги пришли на урок с листом самооценки или листом наблюдений. Они должны внести конкретные данные по требованию. Потом можно поменяться ролями. Тот педагог, который наблюдал, будет теперь вести урок.

Потом педагоги должны встретиться, обсудить свои записи, поразмышлять. Обсуждение должно происходить не в формате абстрактных размышлений, а проанализировать только те аспекты, за которыми велось наблюдение. Куратор следит за тем, чтобы сохранялся конструктивный настрой при обсуждении, чтобы участники осознавали то, чему они научились и с какими трудностями столкнулись.

Стратегия вторая «Педагогическое турне». Суть её заключается в том, что группа учителей посещает за короткое время большое количество уроков. При этом главная цель — не оценить учителя, который ведёт урок, или дать ему советы, а сравнить свою практику с опытом коллег. Сначала выбираются «попутчики». Данное турне проходит в течение одного дня. Группа педагогов оценивает не работу учителя, а себя сравнивает с коллегами, свою практику.

Предложенные стратегии мы проводили на практике один раз в месяц. Сначала мы выбрали модератора-уважаемого

педагога в коллективе. Модератор нужен для того, чтобы построить обсуждение опытно, квалифицированно. Мы приглашали на эту роль руководителя методического объединения учителей. А ребятам, к которым приходили на уроки группы говорили, что педагоги тоже учатся, наблюдая друг за другом.

Стратегия третья «Быстрые свидания для учителей» speed dating» [3, с. 19]. Сначала в учительской нужно создать стенд или отделить часть стены, где учителя разных предметов на стикерах указывают темы, которые они проходят в каждом классе. Выбирается по календарному плану любой предмет. После этого учителям нужно выделить две недели, чтобы они подумали, какие связи можно увидеть между темами и между предметами.

В заданный день организуется сеанс быстрых встреч. Учителя разбиваются по парам. У каждой пары есть пять минут, чтобы найти как минимум одно пересечение по теме, чтобы посоветовать что-то коллеге и поделиться опытом, как он эту тему рассказывает детям. Затем пары меняются несколько раз.

Четвёртая стратегия «Исследование в действии». Часто учителя-стажеры делают удачные вещи на уроках, не задумываясь о своих действиях, интуитивно. Задача в том, чтобы исследовать уроки таких учителей, находить в них интересные ценные моменты и тиражировать успешный опыт.

Пятая стратегия «Коучинг учителей». «Коучинг» происходит от английского слова «coach», что переводится как «тренер» [3, 13]. Чем коуч отличается от наставника? Как правило, наставник знает из своего опыта, как делать, и даёт подопечному готовые рецепты.

Коуч же помогает ставить конкретные цели, а средства вполне волен выбирать тренируемый педагог. Эта технология будет у вас хорошо работать, если вы выстраиваете взаимодействия разных по статусу учителей. Например, если у вас есть несколько опытных педагогов, которые могли бы положительно повлиять на других коллег.

Данные направления работы в педагогическом коллективе вполне оправданы. Мы их проводили на практике в школе в течение первой четверти 2022–2023 учебного года. Это не только даёт педагогам новые ощущения от тесного общения с коллегами, но и повышает качество знаний учащихся. Ребятам нравится, как учителя нестандартно подходят к учебному процессу. И по диаграмме видно, что качество знаний учащихся немного подросло по итогу первой четверти.

Литература:

1. Национальный проект «Качественное образование» «Образованная нация», утвержденный постановлением Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 года № 726.
2. Куксо Е. Н. Миссия выполнима: как повысить качество образования в школе / Е. Н. Куксо — «Издательские решения», ISBN978-5-44-831297
3. Управление качеством образования современной школы (методические материалы) // автор — состав. Покасов В. Ф., к.и.н. — Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2022. — 145 с.
4. Фролова Е. Ю. Исследовательская деятельность учащихся на уроках математики / Е. Ю. Фролова. — Текст: непосредственный // Молодой учёный. — 2016. — № 9 (113). [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/113/29264/> (дата обращения: 23.10.2022).

Особенности организации физической подготовки с курсантами (слушателями) — женщинами

Терешкин Никита Данилович, преподаватель;
Железова Людмила Юрьевна, слушатель
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород)

Служба в правоохранительных органах всегда была и остается одной из наиболее ответственных и трудоемких, а также требующих максимальной самоотдачи и выдержки от сотрудников. При этом, несмотря на специфику данной службы, которая характеризуется высокой степенью сложности с каждым годом количество сотрудников слабого пола только возрастает.

Так, по статистическим данным количество женщин в некоторых подразделениях МВД России доходит до 30–50% [1], при этом в некоторых учебных заведениях МВД России нередко количество девушек-курсантов (слушателей) в подразделениях превышает количество мужчин.

Восстановление гендерного баланса в МВД, путем активного привлечения на службу женщин вызывает необходимость в обращении особого внимания на систему организации физической подготовки в органах внутренних дел с учетом физиологических и психических особенностей женщин.

Что касается общей физической подготовки, то преподаватели, приступая к проведению занятий с курсантами (слушателями) — женщинами должны принимать во внимание, что у женщин, как правило, хуже развиты скоростные и силовые двигательные качества, однако они превосходят мужчин в гибкости и выносливости. Таким образом, преподавателю необходимо учитывать как сильные, так и слабые стороны и тщательно подбирать упражнения по разделам физической подготовки, чтобы не вызвать дисгармонической гипертрофии отдельных мышечных групп.

Стоит отметить, что по мнению ряда исследователей занятия общей физической подготовкой способны повысить работоспособность женщин-сотрудников, укрепить их здоровье, а также избавиться от нейропсихического стресса.

Таким образом, на наш взгляд, занятиям общей физической подготовкой при работе с курсантами (слушателями) — женщинами стоит обращать особое внимание, включая в занятия упражнения, развивающие мускулатуру брюшного пресса, гибкость и координацию движений, а также целесообразно в структуру занятий включать бег, принимая во внимание то, что женский организм расположен к выносливости [2].

Переходя к анализу особенностей организации специальной физической подготовкой, заключим, что, по нашему мнению, несмотря на то что курсант (слушатель) — женщина является полноправным сотрудником органов внутренних дел, овладение и в дальнейшем применение ею боевых приемов борьбы кажется нам весьма нецелесообразным.

Основная проблема кроется в физической и психической неспособности большинства женщин-сотрудников к силовому противоборству с правонарушителями [3].

На наш взгляд, женщины-сотрудники не в состоянии эффективно применять весь арсенал боевых приемов борьбы

в связи с тем, что большинство из них (для эффективности их применения) требуют значительной физической силы, массы тела и роста, чем чаще всего не обладают сотрудники-женщины в силу объективных причин.

Более того, с точки зрения субъективных причин для того, чтобы применить боевой прием борьбы в отношении человека необходим ряд психологических факторов, которые бы позволили применить в отношении иного лица физическую силу, к чему женщины также часто бывают не готовы.

Ввиду ранее изложенного, мы считаем, что необходимо кардинально пересмотреть подход к методике преподавания специальной физической подготовки курсантам (слушателям) женщинам. Бесполезно требовать от сотрудников-женщин успешного выполнения бросков или иных приемов, залогом успеха которых выступают значительный вес, рост и сила.

По нашему мнению, целесообразнее для сотрудников-женщин определить перечень приемов, суть которых заключается в физическом воздействии на болевые центры организма человека, что в экстремальной ситуации, связанной с применением физической силы, может дать женщинам-сотрудникам явное преимущество перед правонарушителем.

В целом на человеческом теле насчитывается около 70 болевых точек, при воздействии на которые противник чаще всего оказывается в затруднительном положении. На наш взгляд, именно изучение приемов, направленных на воздействие наиболее уязвимых мест (голень, колено, мышцы бедра, пах, солнечное сплетение, пальцы рук, горло, нос, глаза, уши) будет актуальным и эффективным средством защиты для женщин-сотрудников.

Кроме того, при оценивании отработки и сдачи нормативов по специальной физической подготовке, по нашему мнению, наибольшую роль для экзаменатора должна играть не правильность выполнения приема, а его эффективность. Т. е. сотрудникам необходимо донести, что при возникновении ситуации, связанной с применением физической силы, правильность выполнения норматива (со всеми требованиями, указанными в различных наставлениях и методиках) уходит на второй план. Оставаясь один на один с правонарушителем любое действие сотрудника должно быть выполнено максимально эффективно для того, чтобы защитить себя и обезвредить противника, однако добиться этого можно лишь в ходе ежедневных тренировок, выполняемых с полной самоотдачей.

Таким образом, мы убеждены, в необходимости анализа всех физиологических и психических особенностей женщин с целью разработки наиболее эффективной программы по физической подготовке. При этом особое внимание мы предлагаем уделить общей физической подготовке, поскольку ее

результаты являются залогом для успешного выполнения сотрудниками — женщинами своих служебных обязанностей.

Что же касается специальной физической подготовки, то здесь мы предлагаем пересмотреть всю методику ее препода-

вания также исходя из физиологических и психических особенностей женского пола. Мы убеждены, что это необходимо для повышения эффективности применения физической силы сотрудниками-женщинами.

Литература:

1. РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20160902/1475976531.html> (дата обращения: 10.11.2022).
2. Славко, А.Л. «Совершенствование процесса физической подготовки сотрудников органов внутренних дел» / Славко А.Л., Витютнев Е.Е. Вестник Краснодарского университета МВД России. № 2 (40). 2018. С. 125–128.
3. Хороших, В.И. Специфика физической подготовки женщин — сотрудников ОВД / Хороших В.И., Балашов А.В. № 7 (34).2019. С. 315–320.

Проектная деятельность в воспитательной работе с детьми с нарушением слуха

Федосеенко Анжелика Владимировна, воспитатель

КОУ Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Излучинская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

В настоящей статье исследуется проектная деятельность в воспитательной работе с детьми с нарушением слуха. На современном этапе развития общества новые образовательные стандарты предусматривают обязательное использование педагогами проектного метода. Поэтому поиск новых средств и методов формирования творческой личности в образовательном процессе, способной к самостоятельному поведению и действию, саморазвитию — актуальная задача современной педагогической науки.

Ключевые слова: воспитательная работа, дети, нарушение, слух, педагогика, проектная деятельность, обучающиеся, методы, информация, ограниченные возможности здоровья.

Project activity in educational work with children with hearing impairment

This article explores project activities in educational work with children with a hearing impairment. At the present stage of society development new educational standards provide obligatory use by teachers of a project method. Therefore, the search for new means and methods of forming a creative personality in the educational process, capable of independent behavior and action, self-development is an urgent task of modern pedagogical science.

Keywords: educational work, children, impairment, hearing, pedagogy, project activities, students, methods, information, disabilities.

Введение. Проектная деятельность подразумевает самостоятельное открытие обучающимися новых явлений и понятий вместо привычного получения от педагогов знаний и умений в готовом виде. Дети выступают в роли исследователей и первооткрывателей, а их обучение становится более мотивированным. Школьники получают возможность развивать свои интеллектуальные и духовные способности. Проектная деятельность — это еще и интеллектуальный труд. Метод проектов помогает сформировать личность, которая умеет самостоятельно справляться с потоком информации. Работая с детьми, имеющими нарушение слуха, можно отметить, что у данной категории детей имеется естественное ограничение на организацию проектной деятельности.

Теоретические и практические аспекты проектной деятельности. В настоящей статье проводится анализ некоторых проектных методов воспитательной деятельности детей с нарушениями слуха. Дети с потерей слуха, недавно получившие кохлеарные имплантаты или слуховые аппараты, получают

пользу от активного общения на языке и слушания в течение всего дня. Поэтому специалисты, работающие с этой группой населения, должны предоставлять возможности для развития языка и слуха, которые интегрированы в соответствующие возрасту игрушки и распорядок дня. Как только ребенок сможет последовательно определять звуки в окружающей среде, дети узнают, что звуки бывают разные и имеют разное значение. Ключевым аспектом вмешательства является обеспечение доступа к звукам/словам, которые различаются по надсегментным свойствам, таким как высота тона, длительность и интонация.

Существует множество способов интегрировать эту цель в обычную игровую деятельность малышей, что делает перенос для родителей и воспитателей управляемым, практичным и функциональным. Далее приведены некоторые способы включения целей раннего слушания в обычные занятия для малышей.

Надувание пузырей — верный способ увлечь любого маленького ребенка. Это занятие легко использовать и для раз-

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ

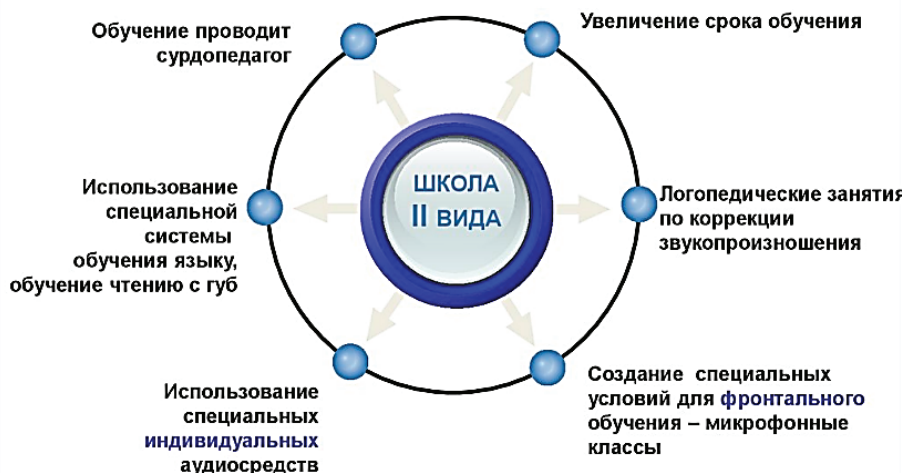


Рис. 1. Особенности образования слабослышащих детей

вития слухового восприятия. Следует произносить длинные звуки (например, «дуть-дуть») и короткие, прерывистые звуки (например, «лоп-лоп-лоп»). Надувание пузырей также хорошо подходит для представления звуков, различающихся по высоте тона, например, произнося «вверх, вверх, вверх» с повышающейся интонацией, когда пузыри выдуваются вверх, и «внииинииз» с понижающейся интонацией, когда пузыри падают.

Игра с куклами — это привычная игровая процедура, которая предоставляет много возможностей для ввода языка и звуков. Притворившись, что происходит процесс кормления ребенка, использовать такие звуки, как «ням-ням» для кормления с ложечки, в отличие от длинного хлопаящего звука, когда ребенок пьет. Когда ребенок спит, следует шептать «ш-ш-ш» и громко говорить «проснись!», когда ребенок просыпается, обеспечивая контраст в громкости.

Создание и опрокидывание башен из блоков или складывание стаканчиков является важным этапом когнитивного развития малышей. Во время этой игровой деятельности родители и специалисты могут также использовать речь и язык для передачи различных звуков. Например, пока родитель и/или ребенок аккуратно складывает каждый блок, следует говорить «еще один блок... еще один блок... еще один блок» с паузами между каждой фразой в ожидании следующего блока. Когда башня будет построена, следует использовать игрушечный грузовик, чтобы опрокинуть башню, поставив грузовик в нескольких футах от башни и произнеся одно длинное «БУХ!» более громким голосом, чтобы контрастировать с более тихой фразой «еще один блок», которая неоднократно использовалась во время строительства башни.

Использование бумаги и мелков (или маркеров) — это быстрое занятие для ввода звуков различной длительности, высоты тона и громкости. Следует помочь ребенку сделать несколько маленьких точек мелком, произнеся при этом «точка-точка-точка» с ровным звуком, который можно противопоставить рисованию больших кругов и произнесению «вокруг,

вокруг, вокруг» с более разнообразными голосовыми интонациями. Следует также выполнять это упражнение, рисуя пальцем с краской, или на сенсорном экране.

Игры с водой всегда пользуются успехом у детей! У некоторых детей с потерей слуха может не быть водонепроницаемых устройств или аксессуаров, позволяющих им участвовать в плавании или купании и при этом слышать, поэтому поощряется (контролируемая) игра с водой в качестве слуховой активности дома или в терапии. Используя небольшое ведро или ванну с водой и полотенца, возможно «мыть» и «сушить» различные пластиковые игрушки и фигурки. Следует использовать длинные слова или фразы, произнося их нараспев, такие как «высушивай» или «заливай», а также более короткие слова/фразы, такие как «мыть, мыть, мыть», «брызг, брызг» и «капать, капать, капать». Небольшие разливы воды также дают прекрасную возможность ввести «ой-ой» и «убери», которые являются обычными ранними словами/фразами для детей и имеют узнаваемые интонации.

Еще одно универсальное занятие для малышей — игра в тесто. Действия при игре с тестом позволяют использовать слова и фразы различной длительности. Например, возможно сказать «катись» (длинный звук), катая шарик, или «режь-режь-режь» (короткий прерывистый звук), нарезая тесто игровым ножом. Кроме того, следует выбрать вырезанные из теста фигурки, которые имеют естественное соответствие между звуком и предметом, как многие животные и транспортные средства. Это часто включает в себя такие звуки, как «му-у» для коровы, «а-а-а» для самолета и «хоп-хоп-хоп» для зайчика.

Следует обратить внимание: идеи в описанных проектных решениях настоящей статьи используют короткие слова или фразы, чтобы подчеркнуть различные надсегментные аспекты речи. Это не означает, что естественный язык (полные предложения) не следует использовать. На самом деле, очень важно, чтобы дети с потерей слуха получали грамматически правильные, полные предложения во время занятий (и в течение

дня!) точно так же, как они были бы даны любому другому ребенку. Так, например, играя с игровым тестом, возможно сказать: «Я собираюсь использовать скалку, чтобы раскатать игровое тесто. Вот так! Раскатывай!». Когда кормим куклу-младенца, возможно сказать: «Моя малышка голодна. Я собираюсь ее покормить. Ням-ням-ням». Важно помнить об этом, применяя эти идеи в проектной деятельности при работе с детьми с нарушениями слуха.

Исходя из анализируемых методов выше, следует сделать вывод о том, что существует множество способов интегрировать звуки и слова с различной интонацией, тоном и длительностью в соответствующие возрасту занятия, которыми уже занимаются маленькие дети.

Далее приведем ряд практических примеров с воспитанниками. Выполняя проекты, обучающиеся, прежде всего, осваивают алгоритмы проектно-преобразовательной деятельности, самостоятельно или с помощью родителей, классных руководителей ищут и анализируют информацию, получают новые знания, навыки и умения, применяют их на практике. Любые проекты, которые выполняют наши ребята, дают возможность задумываться над вопросами: Я могу это сделать? Я на это способен? Где могу применить эти знания? Где мне это может пригодиться?

Методы и результаты исследования. Проект «Этот милый Мурлыка!». Авторы — обучающиеся 3-го и 5-го классов: Лухтан Андрей, Порохин Арсений, Килигой Артём, Абрамовских Савелий. Мир кошек удивительный и многообразный. Каждый внимательный наблюдатель и вдумчивый исследователь может открыть в нём для себя что-то новое, удивительное, необычное. Но случается, что люди не задумываясь, избавляются от завезённых ими питомцев — кошек, пополняя тем самым и так многочисленную армию уличных животных.

В настоящее время на наших улицах можно встретить много брошенных человеком кошек. Хочется, чтобы люди задумались над этой проблемой, стали толерантными по отношению к животным, понимающими, милосердными.

При разработке проекта «Этот милый Мурлыка!» использовали:

- метод планирования, т.е. определили последовательность действий, предположили результат;
- метод коммуникации, т.е. организовано взаимодействовали, занимались индивидуальной и коллективной предметно-практической деятельностью;

Литература:

1. Андреева И. А. Исследование уровня социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста // Науч.-пед. обозрение. — 2020. — № 4. — 7–11 с.
2. Белая, Н. А. Коррекционно-педагогическая работа по развитию речевого общения слабослышащих дошкольников / Н. А. Белая // Дефектология. — 2019. — № 4. — 78–87 с.
3. Беляева О. Л. Образование дошкольников с кохлеарным имплантом: исследования, решения, перспективы: монография / О. Л. Беляева. — Красноярск: Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2018. — 247 с.
4. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис; Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. 2018. — 140 с.
5. Головчиц Л. А. Система коррекционно-педагогической помощи дошкольникам с недостатками слуха в структуре комплексных нарушений развития: монография / Л. А. Головчиц; Московский пед. гос. ун-т. — М.: 2020. — 178 с.
6. Граш Н. Г. Развитие эмоционально-эстетической сферы детей с недостатками слуха на уроках чтения. С.-Петербург: Союз, 2019. — 192 с.

— метод исследования, т.е. наблюдали за кошками в домашних условиях, а также кошками, находящимися в приюте, анализировали, сравнивали, обобщали;

— метод анкетирования, т.е. проводили тесты, анализировали продукты собственной творческой деятельности;

— метод статистики, т.е. обрабатывали полученные данные, делали выводы.

Проект «Протянем птицам добрые руки!». База реализации проекта: обучающиеся (12–15 лет) отделения слабослышащих детей (8 человек), родители, законные представители (10 человек)

Срок реализации проекта: долгосрочный.

Тип проекта: ознакомительно-ориентировочный (информационный)

Форма работы: познавательно-продуктивная

Вид проекта: учебно-образовательный

Актуальность идеи (проблематика). Птицы приносят неоспоримую пользу. Не станет птиц, что человеку без птиц природа? Она суха, безжизненна, мертва... Охрана птиц — очень важная задача! На Земле за последние 350 лет исчезло около 150 видов птиц. Природа гибнет, поэтому всех нас должно волновать здоровье нашей планеты — нашего дома. Ведь другого дома у нас нет... Каждый проект вскрывал проблему взаимоотношений человека и животных, человека и природы, и поиск пути решения.

Результат организации и проведения проектной деятельности в настоящей статье: у ребят повысился словарный запас, воспитательный результат учебной деятельности, уровень нестандартного мышления, показатель творческого потенциала, чуткого и внимательного отношения к окружающему миру природы. Несмотря на положительный итог в организации и проведении проектной деятельности, был сделан вывод о том, что поиск новых форм и методов работы в этом направлении требует дальнейшего изучения.

Заключение и выводы. Рождение ребенка с любой инвалидностью — тяжелое испытание. Потеря слуха не является исключением. Воспитание обычного ребенка — это огромный труд, о чем скажет любой родитель, поэтому стресс, связанный с появлением ребенка, требующего дополнительной работы, вполне понятен. Для родителей, которые выбирают аудирование и разговорный язык для своих детей с потерей слуха, существуют проектные средства, которые помогут в развитии речи, языка и навыков аудирования.

7. Ершова В. В. Психолого-педагогическая характеристика детей имеющих нарушения слухового анализатора: учебное пособие / В. В. Ершова. — Ставрополь: Ставроп. гос. пед. ин-т, 2018. — 152 с.

Развитие мелкой моторики у детей

Часовских Анастасия Викторовна, воспитатель;

Тетерева Светлана Анатольевна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 44 «Золушка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

В последнее время известность пальчиковых игр заметна увеличилась. Аналогичные игры — не новомодное увлечение современных родителей. Они были у разных народов с давних пор. И неудивительно, ведь пальчиковые игры превосходный способ развеселить ребенка, отвлечь его от чего-либо, найти контакт с любимым малышом. Однако это не самое главное достоинство пальчиковых игр.

Известный педагог В. А. Сухомлинский говорил: «Истоки способностей и дарования детей — на кончиках их пальцев. От них идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Другими словами: чем больше мастерства в детской руке, тем умнее ребенок».

С Василием Александровичем трудно не согласиться — моторные и речевые центры в мозгу находятся рядом, и значит, чем лучше развита мелкая моторика, тем успешнее будет развиваться и речь, да и не только она. В жизни человека существует короткий, но поистине неповторимый период жизни, когда детский мозг запрограммирован на активное формирование и обучение. Данный промежуток жизни ребенка не случайно называют «нежный возраст». Именно по этой причине необходимо, начиная с самого раннего возраста, развивать общую и мелкую моторику ребенка и необходимо уделять большое внимание. Ученые доказали, что моторные импульсы пальцев рук влияют на формирование «речевых» зон и положительно действуют на кору головного мозга ребенка. Различные действия ручками, пальчиковые игры активизируют процесс речевого и умственного развития ребенка. На ручках присутствуют биологически активные точки нашего организма. В наше время в продаже представлены различные книги, пособия и игрушки, способствующие развитию и формированию мелкой моторики. Чем можно объяснить такую известность? Как оказалось, у нынешних современных детей, особенно городских, отмечается как общее моторное отставание, так и слабое развитие моторики ручек. Ещё несколько лет назад и детям и взрослым большую часть домашних дел приходилось выполнять руками, а именно, перебирать крупу, стирать и отжимать белье, шить, убираться и мыть полы, чистить и выбивать ковры, готовить еду, а в настоящее эти функции за людей выполняет техника. Вся эта популярность прямым образом отражается на развитии наших детей, в частности на развитие моторики рук. Весьма хорошо, когда дома большое количество игрушек, в которые ребята совместно любят играть. Но далеко немногие родители задумываются о том, что большой потенциал развития детской моторики, тактильной восприимчивости дает малышам окру-

жающая жизнь. Можно развивать эластичность пальчиков, а также тактильную восприимчивость детей, организуя развивающие игры малышей при помощи обычных предметов домашнего обихода. Главное — для подобных игр с ребенком не нужно ничего специально покупать, все необходимое у нас имеется под рукой: пуговицы, баночки, крышки, крупа, тряпочки, бумага.

При выполнении многих упражнений дети могут испытывать затруднения. Но если проводить их регулярно и использовать различные методы и приемы, то это оказывается сильным средством укрепления и повышения работоспособности коры головного мозга, которое отлично формирует мышление ребенка. По этой причине в дошкольном возрасте уровень развития мелкой моторики и речи считается диагностическим фактором. В этом случае, если ручки ребенка развиты и сформированы недостаточно, то это свидетельствует о некотором отставании в развитии ребенка. Поэтому рекомендуется начинать развитие мелкой моторики как можно раньше. Преподаватели, а также специалисты по психологии советуют приступать к активной тренировке пальчиков с восьмимесячного возраста. Развивать ребенка с пеленок — это популярно. Ручки ребенка как бы подготавливают почву для формирования речи. Речевые центры головного мозга активно стимулируются двигательной активностью ребенка. В период дошкольного раннего возраста важным значением для психического развития ребенка приобретает становление речи. Редким явлением у детей на сегодняшний день является богатая синонимами, дополнениями речь. К сожалению, о вопросах с координацией движений и мелкой моторикой чаще всего родители узнают перед школой. Это усложняется нагрузкой на ребенка, ведь помимо усвоения новой информации, необходимо еще учиться удерживать в непослушных пальцах карандаш.

Таким образом развивать мелкую моторику рук можно не только в специально организованных условиях и на занятиях, но и в быту.

Эффективность обучения будет возрастать, если родитель будет активно вместе с ребенком решать совместную задачу. Нужно не забывать, если деятельность происходит совместно и в игровой форме, то любые вершины достигаются быстрее и легче. Так же стоит помнить о том, что чем раньше будет начата работа по развитию мелкой моторики, тем раньше будет результат, ребенок будет развиваться и приобретать новые умения и навыки.

Постоянная работа по тренировке движений пальчиков совместно со стимулирующим воздействием считается сильным средством увеличения работоспособности коры головного мозга ребенка.

У детей появляется интерес, улучшается внимание, память, речь слух, зрение. Мелкая моторика рук тесно связана с такими свойствами как мышление, воображение, наблюдательность. Значимым компонентом в развитии мелкой моторики рук считается применение конкретных движений кистей и пальчиков, которые нужны для того, чтобы рисовать, писать, одеваться.

Заданий и упражнений, нацеленных на формирование мелкой моторики весьма много. Основное здесь то, что нужно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Развитие речи и мышления ребенка напрямую зависит от развития пальчиков рук.

О пальчиковых играх можно говорить, как о прекрасном, универсальном, развивающем материале. Пальчиковые игры любимы всеми детьми, они помогают сформировать хорошие отношения между взрослым и ребенком, помогают наладить тактильный контакт.

Литература:

1. Белая А. Я., Мирясова В. И. Пальчиковые игры (для развития речи дошкольников). Пособие для родителей и педагогов. Москва, 1999. — 28 с.
2. Узорова О. В., Нефедова Е. А. Игры с пальчиками. — М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. — 124 с.
3. Цвынтарный В. В. Играем пальчиками — развиваем речь. — М.: ЗАО Центрполиграф, 2004. — 32 с.
4. Лобанова, Н. Н. Влияние мелкой моторики рук на развитие речи детей / Н. Н. Лобанова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2014. — № 20 (79). — С. 595–596. — URL: <https://moluch.ru/archive/79/13976/> (дата обращения: 07.11.2022)
5. Эшкинина, Д. С. Исследование особенностей формирования мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Д. С. Эшкинина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 15 (357). — С. 348–350. — URL: <https://moluch.ru/archive/357/79798/> (дата обращения: 07.11.2022).

Методы оценки уровня сформированности лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов

Шан Цзиньюй, старший преподаватель
Синьцзянский педагогический университет (г. Урумчи, Китай)

В статье представлены тестовые задания входного и итогового контроля для апробации оригинальной методики формирования лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов, изучающих русский язык как иностранный, разработанной на базе факультета русского языка Института иностранных языков Синьцзянского педагогического университета (КНР). Представлены результаты тестирования в экспериментальной и контрольной группах студентов, а также анализ самих тестовых заданий с учётом целей тестирования и применения методики обучения. Сделаны выводы о целесообразности применения оригинальной методики на основании учёта результатов обучения.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, обучение китайских студентов-филологов, методика обучения РКИ, формирование лингвокультурологической компетенции, обучение межкультурной коммуникации, тестовые технологии при обучении РКИ.

Тестовые технологии имеют важное значение в современной педагогической практике, в т.ч. в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Тестирование используется как для текущего мониторинга результатов обучения, так и для итогового контроля, а также в системе государственного тестирования ТРКИ. При этом тест не только контролирует, но и обучает, поэтому важно, чтобы он отвечал ряду требований:

1) тестовые задания должны формулироваться максимально точными терминами, без лишних слов и лишних знаков, которые могут затруднить понимание их сути;

2) они должны обладать известной трудностью, дифференцирующей способностью, т.е. необходима система баллов,

позволяющая адекватно определять качество выполнения заданий [1];

3) в каждом задании элементы должны быть расположены в строгом порядке, определённом целями тестирования и данного задания;

4) задания внутри теста должны следовать по нарастанию сложности;

5) определение критериев оценки должно осуществляться в зависимости от процентного соотношения правильных ответов к их общему числу [2] и др.

Данные положения были учтены при разработке тестовых заданий для апробации оригинальной методики формирования лингвокультурологической компетенции китайских сту-

дентов-филологов, изучающих русский язык как иностранный на базе факультета русского языка Института иностранных языков Синьцзянского педагогического университета (КНР). Апробация данной методики проводилась по плану, который, помимо прочего, включал входной и итоговый контроли.

В качестве объектов тестирования на этапах входного контроля были выбраны произношение звуков, отсутствующих в китайском языке, знания безэквивалентной (БЭЛ), фоновой (ФЛ) и коннотативной лексики (КЛ), понимание фразеологизмов, концептов и умение анализировать культурно маркированный текст. В ходе эксперимента студенты получили 7 заданий (21 упражнение). Первое задание (6 упражнений) направлено на проверку сформированности произносительных навыков в соответствии с русской звуковой действительностью. Остальные 6 заданий (15 упражнений) проверяют, насколько хорошо воспринимают, понимают и применяют на практике лингвокультурологический материал (культурно маркированные слова, фразеологические единицы, концепты и культурно маркированный текст).

Оценивание выполнения заданий осуществляется по 3-уровневой шкале: «высокий уровень», «средний уровень», «низкий уровень», где соответствуют установленным критериям.

Полученные результаты отражены на гистограмме (см. Рис. 1). Анализ гистограммы дает нам основание сказать, что обучение русскому языку на первом курсе в основном было направлено на приобретение знаний в области его знаковой системы, без достаточного внимания оставалась национально-культурная специфика языковых единиц. Как мы видим, в обеих группах преобладает низкий уровень сформированности лингвокультурологической компетенции. На этот результат влияет отсутствие в действующих в Китае вузовских учебниках по изучению русского языка дидактического материала с культурно маркированными языковыми единицами и текстами, а также опыта общения с представителями русскоязычного социума, недостаточно целенаправленная лингвокультурологическая подготовка преподавателей русского языка.

В целях апробации разработанной нами методики и реализации лингвокультурологического подхода к обучению китайских студентов был проведен эксперимент. В экспериментальной группе была использована предложенная методика и система упражнений с культурно маркированными языковыми единицами, в контрольной группе использовалась традиционная методика.

Для выявления уровня сформированности лингвокультурологической компетенции студентов после применения разработанной нами методики и системы упражнений выполнены студентами 7 задания. Результаты этой работы были проверены на этапе итогового контроля.

Результаты тестирования итогового контроля (см. Рис. 2) подтвердили эффективность разработанной методики. По данной гистограмме хорошо видна разница между результатами проверки уровня сформированности лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов в экспериментальной и контрольной группах.

Кроме того, во время занятий с использованием упражнений с культурно маркированным языковым материалом студенты стали более активно участвовать в беседах, обсуждениях текстов, стали чаще обращаться к словарям и другим справочным источникам, вырос их интерес к изучению русского языка в целом.

Таким образом, можно утверждать, что целенаправленная работа по формированию лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов с использованием культурно маркированного материала дает хорошие результаты, а результаты итогового контроля подтверждают эффективность предлагаемой методики формирования лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов на культурно маркированном материале.

Таким образом, можно утверждать, что целенаправленная работа по формированию лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов с использованием культурно маркированного материала дает хорошие результаты, а результаты итогового контроля подтверждают эффективность предлагаемой методики формирования лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов на культурно маркированном материале.

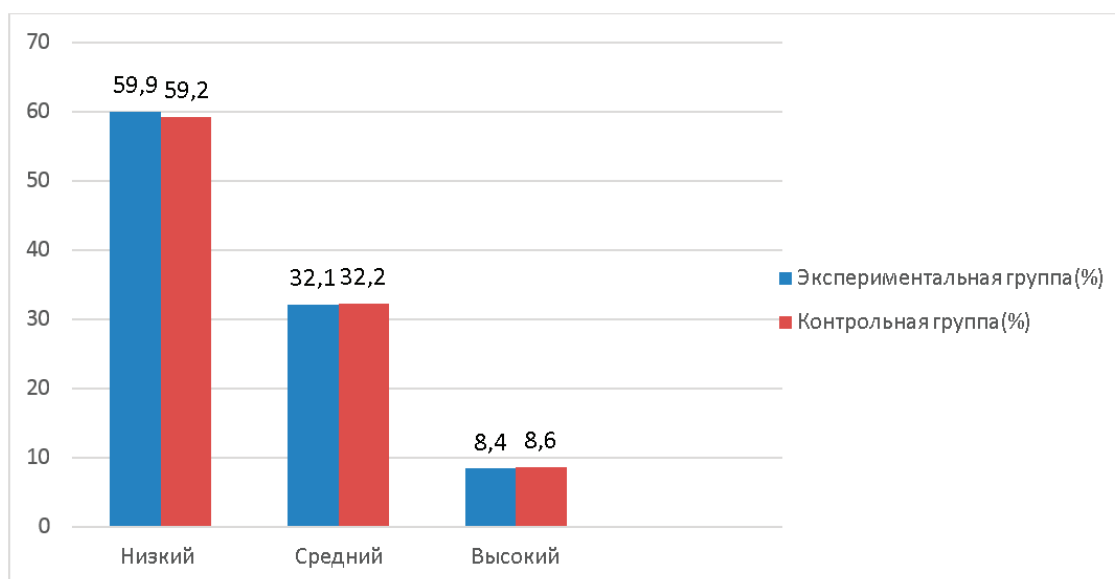


Рис. 1. Результаты уровня сформированности лингвокультурологической компетенции студентов-китайцев на констатирующем этапе

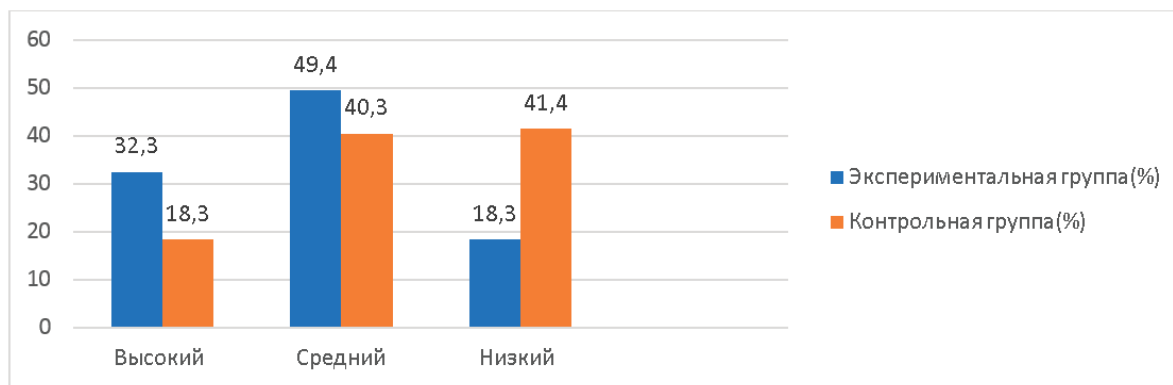


Рис. 2. Результаты уровня сформированности лингвокультурологической компетенции студентов-китайцев на контрольном этапе

Литература:

1. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий. Учеб. пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. — М.: Центр тестирования, 2005. — 156 с.
2. Байтукаева А. Ш. Лингводидактическое тестирование как инструмент педагогического мониторинга. — Серия «Филология. Социальные коммуникации». — 2011. — Том 24 (63). — № 3. — С. 225–230.
3. Воробьева Т. А. Тестовые технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. Вестник Череповецк. гос. ун-та. Филол. науки. — 2014. — № 5. — С. 57–61.
4. Саяхова Л. Г. Лингвокультурологическая концепция обучения русскому языку и учебники нового поколения. — Уфа: Китап, 2006. — 224 с.
5. Шан Цзиньюй, Давлетбаева Р. Г. Анализ учебников русского языка, предназначенных для китайских студентов-филологов. — Молодой учёный. — 2020. — № 37. — С. 129–132.
6. Шан Цзиньюй. Развитие лингвокультурологической компетенции китайских студентов-филологов в процессе обучения русскому языку. — Педагогическое образование в России. — 2020. — № 4. — С. 140–145.

Применение методики скорочтения на уроках литературного чтения в общеобразовательных организациях

Щербакова Ольга Борисовна, учитель начальных классов первой квалификационной категории
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 26 имени Героя Советского Союза В. В. Князева» г. Костромы (г. Кострома)

Статья посвящена проблеме применения методики скорочтения в практике общеобразовательных школ. Статья полезна для преподавателей общеобразовательных организаций и студентов вузов, а также для работников центров дополнительного образования.

Ключевые слова: скорочтение, техника чтения, тренировочные упражнения, таблицы Шульте, слепые анаграммы.

Умение читать просто необходимо современному человеку, ведь сегодня его окружает большое количество текстовой информации. Чем быстрее удастся ознакомиться с книгами, документами, методическими пособиями и другой информацией, тем проще добиться успеха в любом начинании. Но важно научиться не только быстро читать текст, но и хорошо понимать и запоминать его.

Особенно это актуально для школьников, ведь именно в детстве человек формирует свою собственную базу знаний. От того, насколько продуктивно ученик будет усваивать ин-

формацию, во многом зависят его дальнейшие перспективы. Учитывая то, что многие школьники вынуждены тратить до нескольких часов в день на выполнение домашних работ, освоение техники быстрого чтения станет хорошим помощником в учебе.

Когда ребенок хорошо читает, его легче заинтересовать литературой. Регулярное знакомство с книгами позволяет увеличить словарный запас и расширить кругозор, а также развивает воображение. Кроме того, читающие дети интуитивно запоминают правильное написание слов, что помогает им повысить

собственную грамотность. Все это напрямую отражается на успеваемости в школе. [4; с. 27]

Именно поэтому в последнее время повсеместно стали применять в дополнительном образовании различные методики скорочтения, которые позволяют детям, например, научиться знакомиться с целой страницей книги за считанные секунды. Но быстрое чтение не является гарантией того, что человек будет хорошо усваивать информацию, а это значит, что и память, и другие функции интеллекта также нужно развивать.

На современном этапе развития науки и практики особо остро стоит вопрос внедрения практики скорочтения в программу школьной подготовки. По данному вопросу написано не мало научных работ и накоплен большой практический опыт применения данной методики как в деятельности учреждений дополнительного образования, так и в работе общеобразовательных организаций. Но, несмотря на это, вопрос применения скорочтения в школах остается актуальным.

Множество как зарубежных, так и отечественных авторов обращались к данной методике. Одни определяют скорочтение как особый способ чтения, который позволяет до трех раз быстрее воспринимать текстовую информацию, другие говорят о том, что скорочтение — это способность усваивать большие объемы информации с помощью использования специальных техник чтения.

В рамках изучения практических аспектов применения методики скорочтения в общеобразовательных организа-

циях, был проведен анализ опыта применения данной практики учителем начальных классов на уроках литературного чтения в общеобразовательной школе. Базой проведения исследования было выбрано Муниципальное бюджетное образовательное учреждение города Костромы «Средняя общеобразовательная школа № 26 имени Героя Советского Союза В. В. Князева». Исследование проводилось в 2021–2022 учебном году.

Основная цель исследования заключается в том, чтобы проанализировать эффективность применения данной технологии на уроках литературного чтения в общеобразовательной организации, определить достаточно ли данных мер для успешного усвоения прочитанного материала и четкого понимания смысла прочитанного для учащихся начальной школы.

На первом этапе исследования были изучены методики скорочтения, а также были выбраны те из них, которые планируется внедрить в систему обучения на уроках литературного чтения в 4 классе. В исследовании приняли участие 28 учеников. В основу легли две техники скорочтения: таблицы Шульте и слепые анаграммы.

Один из удобных и эффективных инструментов для тренировки периферического зрения являются таблицы Шульте. Регулярные занятия с такими таблицами помогут не только расширить зрительные поля, но и научиться концентрации внимания, параллельному восприятию информации — все эти навыки полезны при освоении скорочтения.

8	16	1	14	9
21	6	22	13	3
2	19	15	24	10
17	11	4	12	18
5	25	23	7	20

Рис. 1.1. Классическая таблица Шульте. [8; с. 3]

Классическая таблица Шульте представляет собой квадрат 5 x 5 ячеек, в котором произвольно расположены цифры от 1 до 25 и представлена на рис. 1.1. Есть усложненные варианты таблицы Шульте: содержащие больше ячеек, с римскими цифрами, буквами, цифрами и буквами, с ячейками разных цветов, например как на рис. 1.2. Можно усложнять и саму задачу по таблице, например, искать только четные цифры по возрастанию.

Важное правило работы с таблицей Шульте: концентрироваться нужно на центральной части таблицы, глаза при отыскании чисел практически не двигаются, поиск выполняется за счет периферического зрения.

Интернет-магазин УЧИТЕЛЬ.РФ
Наборы по порядку числа и названиям групп животных
Например, один, дышло, два ...

1		2	3	
4		5	6	7
8	9	10		11
	12	13	14	15
16	17		18	
19		20	21	22
	23	24		25

Рис. 1.2. Таблица Шульте, включающая в себя дополнительные элементы. [8; с. 9]

Анаграмма — это слово или словосочетание с определенным набором букв, которые образована за счёт их перестановки. Например, «каrp» и «парк». Такой формат игры-обучения может быть использован в качестве методической части вопросов, заданной детям младших групп и представителей классов начальной школы. С помощью анаграмм легко развивать логическое мышление детей, которые выполняют задания по перестановке букв и тем самым тренируют свои интеллектуальные навыки. В анаграммы могут играть как дошкольники, так и первоклассники, второклассники или старшеклассники. Подобную игру можно устроить на внеклассном часу, уроке или на образовательном занятии по определённой теме,

в нашем случае можно использовать как элемент урока по литературному чтению. Учащиеся заостряют внимание и с удовольствием пробуют разгадать интересные шарады. Это полезная

подпитка ума, которая развивает интеллект у учащихся начальных классов. Анаграмм для детей великое множество. Нами в своей работе использованы слепые анаграммы, как на рис. 2.

<p>9. Вычеркни в таблице все буквы, которые встречаются чаще одного раза. Из оставшихся букв составь имя девочки и напиши его в пустые клетки.</p>	<p>10. Вычеркни в таблице все буквы, которые встречаются чаще одного раза. Из оставшихся букв составь название дерева и напиши его в пустые клетки.</p>																																																																								
<table border="1"> <tr><td>Н</td><td>Ж</td><td>П</td><td>О</td><td>Т</td><td>Ч</td></tr> <tr><td>Ч</td><td>Р</td><td>М</td><td>У</td><td>Й</td><td>Ф</td></tr> <tr><td>Э</td><td>Ц</td><td>А</td><td>К</td><td>Э</td><td>У</td></tr> <tr><td>Й</td><td>О</td><td>И</td><td>Ж</td><td>Р</td><td>М</td></tr> <tr><td>С</td><td>К</td><td>Ф</td><td>Ц</td><td>О</td><td>К</td></tr> <tr><td>Ж</td><td>П</td><td>Ч</td><td>Й</td><td>Я</td><td>И</td></tr> </table>	Н	Ж	П	О	Т	Ч	Ч	Р	М	У	Й	Ф	Э	Ц	А	К	Э	У	Й	О	И	Ж	Р	М	С	К	Ф	Ц	О	К	Ж	П	Ч	Й	Я	И	<table border="1"> <tr><td>О</td><td>Л</td><td>Й</td><td>Ш</td><td>И</td><td>Ч</td></tr> <tr><td>Г</td><td>Е</td><td>К</td><td>Т</td><td>Я</td><td>Ы</td></tr> <tr><td>Ь</td><td>У</td><td>Ч</td><td>Л</td><td>М</td><td>Ь</td></tr> <tr><td>Л</td><td>Ш</td><td>Ы</td><td>С</td><td>Е</td><td>К</td></tr> <tr><td>К</td><td>А</td><td>М</td><td>У</td><td>Г</td><td>Н</td></tr> <tr><td>Е</td><td>Т</td><td>Й</td><td>Я</td><td>Ш</td><td>У</td></tr> </table>	О	Л	Й	Ш	И	Ч	Г	Е	К	Т	Я	Ы	Ь	У	Ч	Л	М	Ь	Л	Ш	Ы	С	Е	К	К	А	М	У	Г	Н	Е	Т	Й	Я	Ш	У
Н	Ж	П	О	Т	Ч																																																																				
Ч	Р	М	У	Й	Ф																																																																				
Э	Ц	А	К	Э	У																																																																				
Й	О	И	Ж	Р	М																																																																				
С	К	Ф	Ц	О	К																																																																				
Ж	П	Ч	Й	Я	И																																																																				
О	Л	Й	Ш	И	Ч																																																																				
Г	Е	К	Т	Я	Ы																																																																				
Ь	У	Ч	Л	М	Ь																																																																				
Л	Ш	Ы	С	Е	К																																																																				
К	А	М	У	Г	Н																																																																				
Е	Т	Й	Я	Ш	У																																																																				
 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>							 <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr> </table>																																																																		

Рис. 2. Слепые анаграммы [7; с. 4]

На уроке литературного чтения в начальной школе важным этапом является этап открытия новых знаний. Как правило это происходит в первые 10–15 минут урока, для того чтобы заинтересовать и замотивировать детей можно использовать слепые анаграммы, в которых детям предстоит отгадать автора произведения, название, имена главных героев. Детям выдаются заранее разработанные таблицы, в которых нужно зачеркнуть часто встречающиеся буквы, а из оставшихся составляется заданное слово, которое относится к теме урока. Эти задания успешно выполняются как индивидуально, так и в малых группах. Группам нужно составить и разгадать слова пословиц.

Таблицы Шульте используются на уроке, заменяя гимнастику для глаз. В данной концепции это используется как здоровье сберегающие технологии. Дети с большим интересом и увлеченностью решают и педагогическую задачу по расширению периферического зрения. Для отработки навыка скороочтения подобные задания выдаются ученикам для домашней работы. Одним из любимых творческих домашних заданий было составление слепых анаграмм самостоятельно.

На втором этапе были проанализированы результаты практической работы по использованию методики скороочтения на уроках литературы в общеобразовательной школе. Данные техники: таблицы Шульте и слепые анаграммы использовались на уроках литературного чтения на протяжении всего учебного года 2–3 раза в неделю. Чтобы оценить результат нами были проведены измерения техники чтения и понимания прочитанного по четвертям. Проверка уровня сформированности читательских навыков, является главной задачей отслеживания степени продвижения ученика в овладении техникой чтения. Для определения сформированности навыка чтения разработаны следующие требования: способ чтения (чтение целыми словами или чтение по слогам), правильность чтения (чтение незнакомого текста с соблюдением норм литературного произношения), скорость чтения (установка на нормальный для читающего темп беглости, позволяющий ему осознать текст), а также установка на постепенное увеличение скорости чтения. Результаты измерений представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сводная таблица уровня сформированности навыка чтения у учащихся 4 класса

	1 четверть		2 четверть		3 четверть		4 четверть	
Способ чтения	85.6%		89.2%		92.8%		100%	
Правильность чтения	61.2%		64.8%		75.6%		75.6%	
Скорость чтения	100 и более	43.2%	100 и более	54%	100 и более	64.8%	100 и более	72%
	90–100	39.6%	90–100	28.8%	90–100	21.6%	90–100	21.6%
	75–89	18%	75–89	18%	75–89	14.4%	75–89	7.2%
Понимание прочитанного	54%		61.2%		72%		82.8%	

На основании данных таблицы можно сделать выводы: по способу чтения наблюдается положительная динамика изменения количества учащихся, которые читают целыми словами. Правильность чтения незнакомого текста с соблюдением норм литературного произношения повысилась на 14,4%. Видимые изменения произошли и в скорости чтения, большинство учащихся достигли значительных результатов. Степень освоения прочитанной информации возросла на 28,8%. При проведении беседы по содержанию прочитанного текста учащиеся ответили на большинство заданных им вопросов.

Таким образом, существует множество способов улучшения качества усвоения материала учениками младших классов, ведь именно в этом возрасте формируются навыки самоорганизации обучения, одним из таких методов является подача в игровой форме методики скорочтения. Мы можем сделать

вывод о том, что использование данной техники на экспериментальной площадке в МБОУ СОШ № 26 в г. Костроме наглядно демонстрирует свою результативность в долгосрочной перспективе. Отдельные техники скорочтения, такие как таблицы Шульте и анаграммы используются отдельными педагогами для повышения качества образования детей, а также помогают успешно осваивать учебный материал.

По результатам полученных данных можно с уверенностью сказать, что проверенная на практике методика скорочтения, подтвердила свою эффективность и может быть использована на уроках литературного чтения на базе общеобразовательных организаций. В этом заинтересованы не только педагоги, но и сами дети, ведь начальная школа является своего рода фундаментом, прочной основой, для обучения в старших классах.

Литература:

1. Абдулова Г. Ф. Большая книга по скорочтению и развитию интеллекта / Г. Ф. Абдулова. — Малыш. — 2019. — с. 160.
2. Авшарян Г. Э. Скорочтение. Быстрый курс для школьников, студентов и всех, кто хочет быстрее думать / Г. Э. Авшарян. — АСТ.: ВКТ. — 2011. — с. 92.
3. Андреев О. А., Хромов Л. Н. Учитесь быстро читать. М.: Просвещение. — 1991. — с. 160.
4. Ахмадуллин Ш. Т. Скорочтение для детей 6–9 лет. Как научить ребёнка читать быстро и понимать прочитанное. Книга-тренинг / Ш. Т. Ахмадуллин. — Филипек и К. — 2020. — с. 192.
5. Володченко Л. А., Королёв С. И. Программное приложение для обучения детей младших классов приёмам скорочтения // Математические структуры и моделирование. 2018. № 3 (47). С. 107–120.
6. Зиганов М. А. Скорочтение. Уникальный курс по развитию навыков рационального чтения. Сделай себя сам. — М.: Эксмо. — 2008. — с. 214.
7. Каримова Г. Упражнение «Слепые анаграммы». — с. 11.
8. Каримова Г. Таблицы Шульте в картинках и числах. — с. 13.
9. Туманова А. Д. Скорочтение. Плюсы и минусы / А. Д. Туманова. Молодой ученый. — 2021. — № 51 (393). — С. 474–477. — URL: <https://moluch.ru/archive/393/86928/> (дата обращения: 04.11.2022).
10. Учебное пособие «Скорочтение. 200 текстов» М. А. Жуковой ТМ «Умка» Режим доступа: <https://arinka.by/p112097342-skorochtenie-200-tekstov.html> (Дата обращения: 31.09.2022).

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ О'ЗБЕКISTON

Ясмиқ навларини пояси ва дуккагини жойлашиш баландлигига маъданли ўғитлар ва экиш меъёрини таъсири

Зарибова Нафиса Умирбай қизи, докторант;
Сотипов Гаипназар, қишлоқ хўжалик фанлари доктори, профессор
Урганч давлат университети (Ўзбекистон)

Ушбу мақолада ясмиқнинг Сарбон ва Дармон навлари пояси ва пастки дуккаklarининг жойлашиш баландлиги маъданли ўғитлар ва туп сонини таъсири ўрганилган. Ўзбекистонда ҳозиргача ясмиқ навларнинг етиштириши агротехникаси ишлаб чиқилмаган.

Калит сўзлар: ясмиқ, нав, агротехника, поя баландлиги, пастки дуккаklarни жойлашиш баландлиги, маъданли ўғитлар меъёри, туп сони.

Влияние различных доз минеральных удобрений и густота стояния на высота растений и прикрепления нижнего боба сортов чечевицы

Зарибова Нафиса Умирбай қизи, докторант;
Сотипов Гаипназар, доктор сельскохозяйственных наук, профессор
Ургенчский государственный университет (Узбекистан)

В статье представлены данные по влиянию норма минеральных удобрений и норма высева семян на показатели высота растений и образование нижних бобов местных сортов Сарбон и Дармон чечевицы. В Узбекистане не разработаны агротехнические приемы возделывания этой культуры.

Ключевые слова: чечевица, сорт, агротехника, высота растений, прикрепление нижнего боба, норма минеральных удобрений, густота стояний.

Ўсимликнинг бўйининг баландлиги навнинг технологик хусусиятларни акс эттирувчи муҳим белгилардан биридир [87, 86]. Ясмиқ навларни бўйи қанчалик баланд ва тик ўсган бўлса уни йиғиштириб олиш жараёни шунча осонлашган бўлади. Ўрганилган уч йилда ясмиқ навларининг бўйининг баландлиги турлича бўлганлиги маълум бўлди. Ташқи муҳит омиллари ўсимликнинг ўсишига ва ривожланишига таъсир кўрсатади. Ҳар бир навнинг поя баландлиги навнинг биологиясидан ташқари, экиш муддати, экиш усули, озикланиш майдони, тупроқ ва ҳаво ҳароратига ҳам боғлиқ бўлади.

Сарбон навининг поясини баландлиги назорат вариантда шохланиш фазасида гектарга 1, 0 млн дона экилганда ўртача 14, 1 см ни ташкил қилди, туп сони 1,5 млн дона экилган вариантларда 15,3 см ва гектарига 2,0 млн дона ясмиқ уруғлари ташланган вариантларда ясмиқ поясининг бўйини баландлиги 15,8 см ташкил қилди ва ушбу ривожланиш фазасида назорат вариантда ўзгариш сезилмади. Ҳар иккала вариантда улар ўрта-сидаги фарқ 2–3 смни ташкил қилди. фосфорли ўғит гектарига

80 ва калий 50 кг берилган вариантда ясмиқни бўйини баландлиги 38,9 см ни ташкил қилди. Дуккаклаш фазасида назорат вариантда 1,0 млн туп ясмиқ экилган вариантда Сарбон навининг бўйининг баландлиги 34,5 см бўлган бўлса, экиш меъёри оширилгани сари ўсимликнинг бўйининг баландлиги нисбатан ошиб борди. Аммо фосфор 80кг, калий 50 кг берилганда 45, 3см бўлиши маълум бўлди ва минерал ўғитларни солиниши ижобий натижа бериши аниқланди, яъни 12,9 см ясмиқ ўсимлиги баланд бўйли эканлигини тажрибада кўринди. Туп сони бўйича олинган натижалар шуни кўрсатдики, маъданли ўғитлар меъёрини ошириб туп сони ҳам оширилганда ўсимликнинг озикланиш майдони қисқаргани ва фотосинтетик активлиги камайиши эвазига бўйининг баландлиги ошмайлиги маълум бўлди. Чунки гектарига P₁₀₀ K₅₀ миқдорини янада ошириш тажриба вариантларида катта ўзгариш бермади. Дармон навидаги вариантларда ҳам худди Сарбон навидагидек ўхшаш маълумотлар олинди. Тажриба йиллари давомида уч йилда олинган жадвал маълумотларни ўрганиш шуни кўрсатдики,

Дармон навида поялари баландлиги Сарбон навида қараганда оз бўлса ҳам паст роқ эканлиги кузатилди. Ясмиқнинг Дармон навида поя баландлиги, гектарига 1,0 млн дона уруғ ташланганда шохланиш даврида ўртача 12,8 см. ни ташкил қилди, уруғ сарфи 1,5 млн дона бўлганида ясмиқ ўсимлиги бўйини баландлиги 15,3 см ва туп сони янада оширганимизда 13,9 см ташкил қилди. Гектарига 1,0 млн дона уруғ ташланиб 40 кг ўғит берилганда Дармон навида поя баландлиги 14,4 см ни ташкил қилди, экиш меъёри 1,5 млн туп ва 40 кг фосфорли ўғит берилганда пояни бўйи 18,0 см. га ҳамда экиш меъёри янада оширилиб 2,0 млн дона ясмиқ уруғи экилган вариантда ясмиқларни бўйи 16 см га ташкил қилди.

Маълумки ясмиқ ўсимлиги туп сонидан гуллаш фазасидан бошлаб минерал ўғит меъёрларини таъсири кўрина бошлади. Назорат вариантда 1,0 млн дона ясмиқ уруғи экилганда гуллаш даврида поя баландлиги 23,5 см. га бўлиб, экиш меъёри 1,5 млн донага оширилган ясмиқ ўсимлиги бўйини баландлиги 26, см ва 2,0 млн дона бўлганда 24,9 см ни ташкил қилди. Маъданли ўғитлар меъёри фосфор 60, калий 50 кг қўлланилганда вариантларда 28.1, 31,3 ва 29,5 см га тенг бўлганлиги қайд қилинди. Дуккак шаклланиш фазасида ясмиқ ўсимлигининг поялари нисбатан тез ўсиб борганлиги кузатилди. Ушбу фазада поя баландлиги назорат вариантда 1,0 млн дона уруғ экилган вариантда 30,8 см бўлса 1,5 млн дона уруғ сепилган вариантда 33,1 см ва 2,0 млн дона уруғ сепилган вариантда 32, см. ташкил қилди. Маъданли ўғитлар берилмаганда ясмиқ ўсимлиги жуда паст бўйли ва кам ҳосил бўлиши мумкинлиги аниқланди. Маъданли ўғитлар меъёрини ошириб борган сари ясмиқни поялари баландлиги сезиларли даражада ошиб борди. Масалан, гектарига 80 кг фосфорли ўғит бериб, 1,5 млн дона уруғ ташланган вариантда ясмиқни Дармон навини пояси баландлиги 43,1 см бўлганлиги тажриблар кўрсатди. Минерал ўғитларни бериш эвазига ўғит эвазига поя баландлиги 10,0–13,1 смга ошганлиги маълум бўлди. Поянинг энг яхши ўсиши ўғитнинг $P_{80}K_{50}$ фонида кузатилди. Ҳар иккала ясмиқ навининг бўйининг баландлиги 43,1 см-50,7 смга бўлиши кузатилди. Ўғитсиз вариантларда ясмиқ поялари ба-

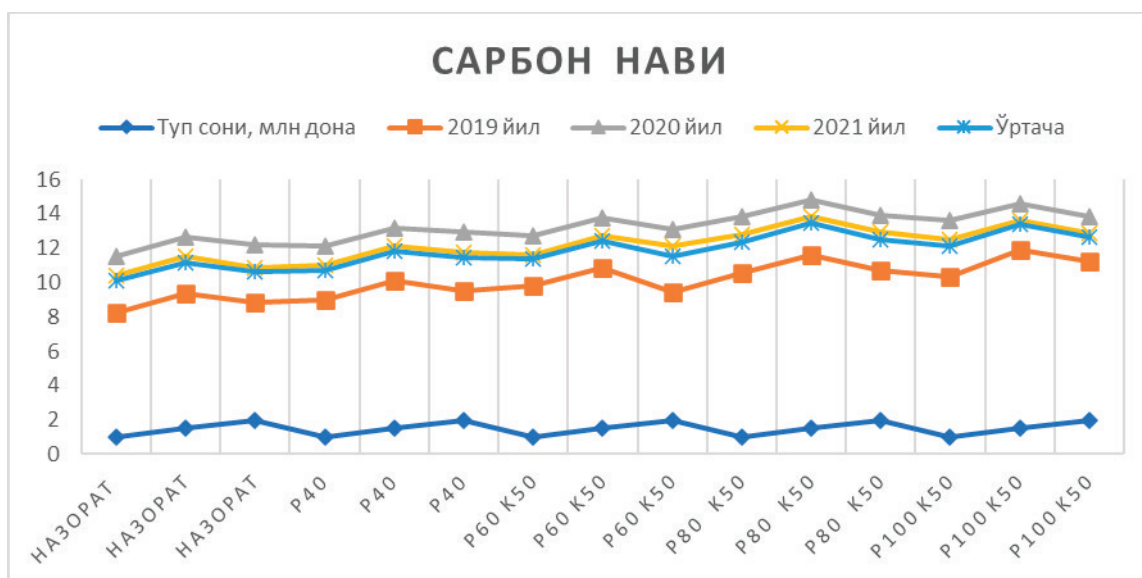
ландлиги 35,4–39,3 см бўлган бўлса, ўғит берилган вариантларга нисбатан бўйининг баландлиги 8,3–11,4 см га паст бўлиши кузатилди. Дуккак шаклланиш даврида поя баландлиги 44 смдан ошганлиги аниқланди, минерал ўғитларни бериш эвазига ўғит эвазига поя баландлиги 45–49,8 см. ни ташкил қилди.

Бу вариантларда ясмиқ навларининг биринчи дуккакларининг ердан жойлашиш баландлигини ўрганилди. Дуккаклар қанчалик поянинг пастки қисмига жойлашса уларни тўкилиб кетиш ва пояда қолиб кетиши кўп кузатилади ва тўпланган ҳосилни бир қисми нобуд бўлади. Ясмиқ дуккакларини пояда жойлашиш баландлиги уч йил давомда ўрганилди бу борада бир қатор олимлар ҳам изланишлар олиб боришганлар, (Артюхов А. И. [2], Есаулко А. Н. [6].

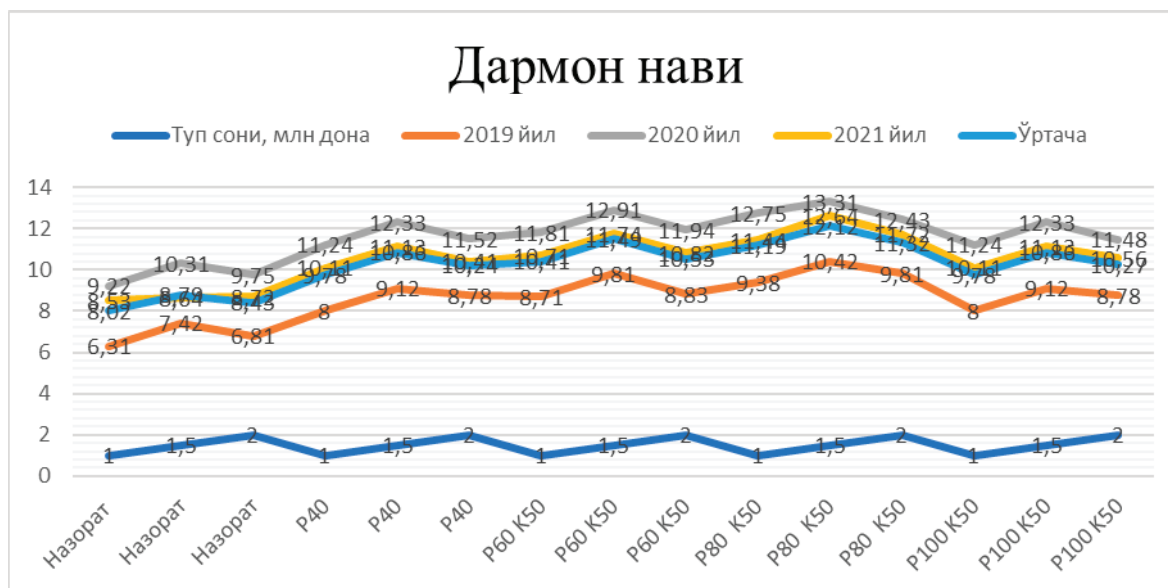
Ясмиқнинг Сарбон навида биринчи дуккагининг поясида ердан баландликда жойлашиши гектарига 1,0 млн дона уруғ солинган назорат вариантда дуккаклар 11,16 см баландликда жойлашган бўлса, P_{40} маъданли ўғит қўлланилган, гектарига 1,0 млн дона уруғ солинган вариантда дуккаклар 10,71 см баландликда жойлашди. Фосфор билан калийли ўғит биргаликда берилганда экиш меъёри 1,5 млн гектарига маъданли ўғит $P_{60}K_{50}$ қўлланилганда дуккаклар 12,43 см баландликда ҳосил бўлди. Ўғит меъри $P_{100}K_{50}$ берилган вариантда ясмиқ навининг биринчи дуккагининг поясида ердан баландликда жойлашиши $P_{80}K_{50}$ берилган вариантдан кескин фарқ қилмаган эди, шунинг учун дуккаклар жойлашиши баландлиги маълум бир меъёрдан ошмаганлиги маълум бўлди.

Уч йиллик тажрибаларнинг натижасига кўра шу нарса маълум бўлдики, ўсимликнинг бўйининг баландлиги дуккакларни пояда юқори жойлашишига сабаб бўлиши аниқланди. Сарбон навида гектарига 1,0 млн дона уруғ солинган назорат вариантда биринчи дуккаги 10,07 см баландликда жойлашган бўлса, экиш меъри 1,5 млн гектарига $P_{80}K_{50}$ берилган вариантда дуккаклар 13,44 см бадандикда ҳосил бўлганлиги кузатилди.

Агафонов, Е. В [1], Васнева, И. К [4], Ваулин, А. Ю. [3], Галда, Д. Е. [5], Солодовников А. П., [7] каби олимларни олиб борган кузатувларига кўра, ясмиқ туп сони бир гектарда 2,5 млн тупдан



1-расм. Ясмиқнинг Сарбон навида биринчи дуккагининг поясида ердан баландликда жойлашиши, ўртача, 2019, 2020–2021 йй



2-расм. Ясмиқнинг Дармон навида биринчи дуккагининг поясида ердан баландликда жойлашиши, ўртача, 2019, 2020–2021 й

ошиқ бўлса, дуккаклар поянинг юқори қисмига жойлашиши кузатирилган.

Дармон навида дуккакларни ердан баландликда жойлашиши Сарбон навида қараганда нисбатан пастроқ эканлиги маълум бўлди. Экиш меъри 1,0 млн бўлган назорат вариантда дуккаклар 2019-йил 6,31 см баландликда жойлашган бўлса, 2020 йилда 9,22 см баландликда жойлашиши қайд қилинди. Фосфорли ўғит 40 кг миқдорда берилганда Экиш меъри 1,5 млнни ташкил қилганда, Дармон навида дуккаклари 10,86 см баландлик хосил бўлди. Тажриба вариантыда Экиш меъри 2 млн P_{60}

K_{50} қўлланилганда дуккакларни ердан жойлашиши баландлиги 10,53 см ташкил қилди.

Хулоса. Ясмиқ навларига маъданли ўғитлар миқдори $P_{80} K_{50}$ ва $P_{100} K_{50}$ қўлланган тажриба вариантларида дуккакларни ердан жойлашиши баландлиги бошқа вариантларга қараганда фарқи қилди. Ясмиқ навларнинг маъданли ўғитлар қўлланиш ва бир гектарга 1,5 млн дона уруғ ташланганда ҳар иккала навда ҳам дуккакларни жойлашиши баландлиги 2–4 см га фарқ қилиши аниқланди ва ушбу вариантларда дон хосилдорлиги ҳам юқори бўлши тажрибаларда кузатилади.

Адабиёт:

1. Агафонов, Е. В Агафонов, Е. В. Удобрение сои на черноземе обыкновенном в условиях орошения / Е. В. Агафонов, Л. Н. Агафорова, С. А. Гужвин // *Агрохимия*.— 2004.— № 6.— С. 43–52.
2. Артюхов А. И. Зернобобовые культуры в биологизации земледелия / А. И. Артюхов // *Аграрная наука*.— 2009 — № 10.— С. 9–11.
3. Ваулин, А. Ю. Влияние минеральных и бактериальных удобрений на зерновую продуктивность чечевицы в условиях лесостепи Челябинской области / А. Ю. Ваулин // *АПК России*.— 2017.— Т. 24.— № 1.— С. 54–57.
4. Васнева, И. К Бакуменко О. Е., Чечевица — сырье для производства продуктов антистрессовой направленности / И. К. Васнева, О. Е. Бакуменко // *Пищевая промышленность*.— 2010.— № 8.— С. 27–29.
5. Галда, Д. Е. Урожайность и качество зерна сортов чечевицы в зависимости от определения норм минеральных удобрений на черноземе выщелоченном / Д. Е. Галда, А. Н. Есаулко // *Вестник АПК Ставрополя*.— 2017.— № 4 (28).— С. 88–91.
6. Есаулко А. Н. Влияние минеральных удобрений на агрохимические показатели чернозема и продуктивность чечевицы в условиях Ставропольского края / А. Н. Есаулко, Д. Е. Галда // *Плодородие* — 2016.— № 6(93).— С. 21–23.
7. Солодовников, А. П. Энергосберегающие технологии обработки почвы под чечевицу в Правобережье / А. П. Солодовников, Е. П. Денисов, А. С. Абросимов // *Земледелие*.— 2013.— № 7.— С. 38–40.

Талабалар мустақил ишларини ташкил қилишда инновацион технологияларнинг роли

Юсупов Фирнафас. техника фанлари номзоди, доцент;
Тахирова Гулхаё Сардорбековна, талаба
Мухаммад ал-Хоразмий номидаги Тошкент ахборот технологиялари университети Урганч филиали

Талабанинг фан бўйича мустақил таълим жараёнини ташкил қилишда мақсадли йўналтирилган ахборотлашган компьютер технологияларидан фойдаланиш ўқитувчини техникавий ва технологик жиҳатдан қўллаб қувватлайди, ўқувчилар билан жонли мулоқот қилиши учун анчагина вақтни тежашга эришилади, натижада ўқувчилар билан бўладиган мулоқот инсоний ҳамда индивидуал тарзда, ўзаро яқин муносабатда, уста-шогирд кўринишида бўлади.

Калит сўзлар: мустақил таълим, талабани мустақил иши, педагогик технология, инновацион технология, таълимни индивидуаллаштириши.

Роль инновационной технологии при организации самостоятельной работы студентов

Юсупов Фирнафас, кандидат технических наук, доцент;
Тахирова Гулхаё Сардорбековна, студент
Ташкентский университет информационных технологий, Ургенчский филиал (Узбекистан)

Использование целенаправленных информационно-компьютерных технологий в организации самостоятельной работы студента по конкретной дисциплине обучения поддерживает преподавателя технически и технологически, экономит много времени для живого общения со студентами, как следствие, общение со студентами происходит индивидуально, в близких отношениях «мастер — ученик».

Ключевые слова: самостоятельное обучение, самостоятельная работа студентов, педагогическая технология, инновационная технология, индивидуализация обучения.

Олий касбий таълимнинг Давлат таълим стандартлари аудитория машғулотлари билан бир қаторда талабаларнинг ўқитувчи раҳбарлигидаги мустақил ишларини ташкил қилишни келажагимизнинг касбий фаолият мутахассисларини тайёрлашдаги асосий, энг муҳим омиллардан бири деб қарайди. Ҳозирги замонавий ўқитиш тенденциясида жуда катта эътибор талабанинг ўқитувчи назоратига мустақил ишларини самардорлигини, маҳсулдорлигини, илмий амалий салоҳиятини ва бошқа шу каби омилларини оширишга қаратилгандир [1]. Йилдан йилга мутахассислик ўқув режасидаги фанларни ўқитишнинг таркибий қисмида ўқитувчи раҳбарлигидаги мустақил таълимга ажратилаётган соатлар миқдори айрим фанлар учун ажратилган соатлар миқдорининг 50–80% ни ташкил қилмоқда. Бу эса табиий, чунки ҳозиргидай ахборот коммуникация технологияларининг бундай тезкорлик билан ривожланаётган даврида мустақил таълимни ташкил қилишга жуда катта эътибор қаратилади. Эътиборли томони шундаги, ахборотли жамиятнинг ривожланиши олий таълим муассасалари олдида замон талабларига мос келадиган касбий фаолият мутахассисларини тайёрлашда на фақат ўз мутахассислигини «якши биладиган, ўзлаштирган» мутахассисни эмас балки, энг муҳими шундан иборатки, илмий салоҳиятли «мустақил фикр юритаоладиган», ўзининг касбий салоҳиятини «баҳолай оладиган», «мустақил тарзда мақсадга эришиш» кўникмаларига эга бўлган, олган билим ва кўникмаларни амалий фаолият учун қўллашга йўналтира ола-

диган, фаол, изчил «шакланган» компетентли мутахассисни тайёрлашда эътиборни мустақил таълимни фаол ташкил қилишга қаратишни бош мезон даражасига олиб чиқишни кўндан кўймоқда. Бундан ташқари, замонавий шароитларда, компьютер ва телекоммуникация технологияларининг кенг жорий этилиши натижасида ўқув жараёнини ташкил қилиш бўйича ёндашувларда кардинал ўзгаришлар қилинмоқда. Бундай компьютерли телекоммуникация технологияларига асосланган ўқитишнинг ахборотлашган тизимида талабанинг фанлар бўйича мустақил иши вақт бўйича кечиктирилиб талабанинг олган билимларини текширадиган оддий жараён эмас, балки реал вақт мобайнида узликсиз тарзда талабанинг олган билимларини мониторинги бўлиб ўқитувчи билан талаба орасидаги ўзаро фаол алоқадорликни таъминловчи жараёндир, бу эса ахборот алмашиш ва коммуникациялар учун фазовий (географик, масофавий, олий таълим муассасасидан ташқарида) ва вақт чеғараларини (дарс жадвалидан ташқари, хоҳлаган вақтда) кенгайтиришга олиб келмоқда. Олий таълим муассасаларида талабанинг мустақил ишини компьютерли ва телекоммуникация технологиялари асосида ташкил қилишга бўлган бундай эътибор долзарб масалалардан ҳисобланади [2–4].

Талабаларнинг мустақил ишлари дидактик жиҳатдан ўқитувчи томонидан ташкиллаштирилган ва ўз-ўзини тайёрлашга йўналтирилган бўлиб талабанинг комплекс амалларидан иборат. Кундан кунга мустақил таълимга эътибор ортиб бор-

моқда. Ўзлаштирилган ахборот ҳажми мунтазам равишда кўпайиб бориши кузатилмоқда. Информатика ва социолог мутахассисларнинг ҳисоб-китобларига кўра инсон билими аниқ бир сохага кўра ахборот 5–6 йилда икки баробар ошар экан. Бунга фақат миқдор кўрсаткичи эмас балки сифат кўрсаткичи ошиши назарда тутилади. Ўқитувчи фанга оид янги адабиётлар билан танишаркан талабаларга ўқитадиган курси доирасида ва шу билан бирга уларнинг интелектини ривожлантиришга туртки бўладиган адабиётларни танлайди ва тавсия қилади.

Жуда кўп илмий асосланган фактлар, сонлар ва ғоялар орасидан шахсий фикрни олдинга суриш йетарлича мушкул ва зифадир. Ўқитувчининг вазифаси бундай турдаги қийинчиликлардан талабани оғохлантириши ва тўғри йўлни кўрсатишдан иборат. Ўқитувчи талабалар билан биргаликда мавжуд фанга оид билимлардан ташқари янги билимларни, фанга доир қизиқарли маълумотларни алоқадор фанлардан олиб яратади.

Дастурий инжиниринг таълим йўналишида маълумотларга дастлабки ишлов бериш фанини ўрганишда асосий воситалар сифатида дарсликлар, ўқув қўлланмалар, касбий таълими бўйича анжуманлар тўпламлари, изоҳли луғатлар қаралади.

Келтирилган манбаларнинг ҳар бири ўзининг ижобий ва салбий жиҳатларига эга. Масалан, дарслик ва ўқув материаллари етарлича чуқур, тизимли ва кетма-кетликда изчил баён этилган бўлади.

Талабаларда ижодий фикрлашни ривожлантириш фақат ўқитувчи билан ўзаро мулоқот воситасида эмас, балки бунинг учун талабанинг мустақил фаолият олиб боришга тайёргарлиги ҳам зарур. Талабанинг билим кўникма ва малакаларини оширишга бўлган интилиш унинг интеллектуал салоҳиятини шаклланишига, билим олиш жараёнининг самарадорлигини ўсишига асос бўлади.

Талабанинг мустақил ишини ташкил қилиш муаммоси педагогик жиҳатдан янгилик эмас. Бу муаммо Л. Г. Вяткина, М. Г. Горюнова, Б. П. Есипова, И. И. Ильясова, П. И. Пидкасистий, В. Л. Шатуновский ва бошқалар, республикамиз педагог олимларидан А. А. Абдуқодиров, Саидахмедов, М. Арипов, Ф. Зокирова каби олимларнинг ишларида турли йилларда, айниқса ўтган асрнинг охириги йилларида, «мустақил иш» нинг кенг ва тор маънодаги моҳиятини аниқлаш ва уни маҳсулдор ташкил қилишнинг фаол усул ва методлари, унинг ўқув жараёнида (олий таълимда) тутган ўрни, шароитларни аниқлаш, ўқувчилар томонидан уни фаоллаштиришга қўл келадиган омиллар бўйича изланишлар олиб борилган.

Бу муаммони самарали ҳал қилишга, ташкил қилишнинг турли жабҳаларини таҳлил қилишга, талабалар мустақил ишларини такомиллаштириш, ривожлантиришнинг усулларини, ёндошувларини излаш бўйича жуда кўп илмий, илмий-методик ишлар чоп қилинган. Буларнинг барчасида, талабаларнинг мустақил ишини ташкил қилишда, унинг фаоллиги оширишга тўсқинлик қиладиган сабабларни, воситаларни аниқлашда ва уларни баргараф этишда, ўқитувчи фаолиятининг таркибий қисмларини ва ундаги ролини аниқлашга эътибор қаратилган.

Кадрлар тайёрлаш миллий дастурида чуқур назарий ва амалий билимлар билан бир қаторда танлаган соҳаси бўйича мустақил фаолият кўрсата оладиган, ўз билими ва малакасини мустақил равишда ошириб борадиган, масалага ижодий

ёндашган ҳолда муаммони вазиятларни туғри аниқлаб, таҳлил қилиб, шароитга тез мослаша оладиган мутахассисларни тайёрлаш асосий вазифалардан бири сифатида белгиланган [1,3].

Ҳозирги пайтда жамиятни демократизациялаштириш ва гуманизациялаштириш, инсоният ҳуқуқларини ва эркинлигини кенгайтириш шароитида, мустақил фаолият кўрсата оладиган ёш авлодни тарбиялаш жуда муҳимдир. Мустақиллик, инициатива, ижодкорлик, мақсадга интилувчанлик — бу инсоннинг мустақил фикрини шакллантириш учун, ҳозирда ва келажакда ҳаётининг муҳим муаммолар бўйича мустақил ечимлар, қарорлар қабул қилишни такомиллаштириш, ривожлантириш учун зарур ҳисобланган замонавий инсон шахсининг муҳим сифатлари ҳисобланади. Ҳозирги шароитда ижодий фаоллик ва мустақиллик замонавий мутахассис учун характерли ҳисобланади [3–5].

Талабанинг мустақил ишини билимларни ўзлаштиришнинг оддий бирор услуби деб қарамастик керак, аксинча, олий таълим муассасаси фаолиятининг бирдан бир асосий принципларидан ҳисобланади. Мустақил таълим ягона ўқув жараёнининг зарурий таркибий қисми ҳисобланади, чунки у ўқув жараёни томонидан ташкил қилинади, мақсадли йўналтирилади, регламентлар қўйилади ва назорат қилинади. Шу боисдан ҳам талабанинг мустақил ишини ташкил қилиш, айниқса, ахборот коммуникация технологияларининг ривожланиб бораётган шароитида, таълим сифатини оширишнинг бирдан бир приоритетли ва самарали йўналишлардан биттасидир.

Маълумки фаол билим олиш ва илмий изланиш фаолияти мустақил изланишларнинг барча турларидан унумли фойдаланишни талаб қилади. Талабанинг мустақил иши ўқув жараёнининг барча шаклларида намоён бўлмоғи зарур. Талабанинг мустақил ишининг асосий мақсади — ўқитувчининг раҳбарлиги ва назорати остида талабада муайян ўқув ишларини мустақил равишда бажариш учун зарур бўлган билим ва кўникмаларни шакллантириш ва ривожлантиришдир.

Табиийки, талабанинг мустақил ишига раҳбарлик қилиш ва ташкил қилишнинг асосий принципларини кўриб чиққанда жуда катта эътиборни талабада ўқув ва илмий адабиётлар устида мустақил ишлашнинг мустаҳкам кўникмасини шакллантириш ва ривожлантиришга қаратиш даркор.

Хулоса ўрнида. Янги компьютерлашган ахборот технологияларидан фойдаланиш натижасида ўқув жараёни индивидуаллашади, фанларни ўзлаштиришда ўқувчиларда янги мотивлар пайдо бўлади, ўқувчи-ўқитувчи тизимида тескари боғланиш кучли рол ўйнайди, билимларни баҳолашнинг объективлиги ортади, статистик маълумотларни йиғиш энгиллашади, ўқувчиларда билимларни ўзлаштиришнинг айрим жиҳатлари (яхши, паст) яққол намоён бўлади, ўқитувчида машғулот структурасини ўзгартириш имконияти (ўқувчиларнинг дастлабки тайёргарлик даражасига мос равишда) пайдо бўлади, ўқув жараёнини дифференциаллашга имкон яратади, мавзунини, фанни ўзлаштириш даражасини оширади, унга бўлган қизиқишни орттиради. Ўқув жараёнида компьютер технологияларидан фойдаланиш ўқитувчини техникавий ва технологик жиҳатдан қўллаб қувватлайди, ўқувчилар билан жонли мулоқот қилиши учун анчагина вақтни тежашга эришилади, натижада ўқувчилар билан бўладиган мулоқот инсоний ҳамда индивидуал тарзда, ўзаро яқин муносабатда, уста-шогирд кўринишида бўлади.

Адабиёт:

1. Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2019 йил 3-майдаги «Иқтидорли ёшларни аниқлаш ва юқори малакали кадрлар тайёрлашнинг узликсиз тизимини ташкил этиш чора-тадбирлари тўғрисида»ги ПҚ-4306-сон Қарори/www.lex.uz.
2. Бекузарова, Н. В. К проблеме организации самостоятельной работы студентов / Н. В. Бекузарова.-2006.
3. Закирова Е. С., Карпова Т. А. Организация самостоятельной работы студентов технического вуза в контексте компетентностного подхода в образовании//МГТУ «МАМИ», М.: 2005.
4. Жуйкова О.В. Организация самостоятельной работы студентов технического вуза при изучении графических дисциплин// знание. Понимание. Умение. Ижеск, 2013.— № 2.— С. 288–293.
5. Положение об организации самостоятельной работы студентов в Тамбовском государственном техническом университете.— Тамбов, 2011.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 45 (440) / 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 23.11.2022. Дата выхода в свет: 30.11.2022.

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.