

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Пермский государственный гуманитарно-
педагогический университет»
Студенческое научное общество



XXI ВЕК – ВРЕМЯ МОЛОДЫХ

Сборник студенческого научного общества ПГГПУ
(статьи магистрантов, аспирантов и молодых ученых)



Пермь
ПГГПУ
2023

УДК 001
ББК Ч 21
Д 224

XXI век – время молодых : сборник студенческого
Д 224 научного общества ПГГПУ (статьи магистрантов, аспирантов
и молодых ученых) / ред. кол.: И.Н. Власова, С.И. Крылатых;
Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2023. – 7,5 Мб. –
1 электрон. опт. диск (CD–ROM); 12 см. – Систем. требования:
ПК, процессор Intel(R) Celeron(R) и выше, частота 2.80 ГГц;
монитор Super VGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более
цветов; 1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0
и выше; CD-дисковод, клавиатура, мышь. – Загл. : с титул.
экрана. – Текст (визуальный) : электронный.

ISBN 978-5-907675-73-5

В сборнике «XXI век – время молодых» публикуются статьи студентов, аспирантов и молодых ученых по результатам проведенных научных исследований. Представлены результаты теоретических и экспериментальных работ и анализ практических программ, являющихся отражением научных и прикладных интересов молодых исследователей.

Издание предназначено для профессионального сообщества, а также для обучающихся по соответствующим направлениям подготовки в высших учебных заведениях.

УДК 001
ББК Ч 21

Редакционная коллегия:
канд. пед. наук, доцент *И.Н. Власова*,
старший преподаватель *С.И. Крылатых*

Издается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-907675-73-5

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ГУМАНИТАРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ.....	8
<i>Вертинский А.В., Бекбулатов Д.Х.</i> К ВОПРОСУ О ХАРАКТЕРЕ РЕЛИГИОЗНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ.....	8
<i>Борисова С.В.</i> МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ ФОНЕТИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ОПОРОЙ НА РОДНОЙ ЯЗЫК	16
<i>Григорьева К.О.</i> ЯЗЫКОВОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ГЕНДЕРА В ДЕТСКИХ МУЛЬТФИЛЬМАХ.	20
<i>Кустова Е.В., Федорова Т.А.</i> ПРИЧИНЫ СЛОЖНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	24
<i>Марченко О.В.</i> СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ МОДНЫХ СЛОВ.	28
<i>Мосина М.А., Миленберг М.И.</i> СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ.....	32
<i>Наумов Д.Г.</i> РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ ЧИРЛИДИНГА КАК ОСНОВА ТРАНСФОРМАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ ПОДДЕРЖКИ В МУЖСКОЙ ВИД СПОРТА НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВВ.	35
<i>Пермякова О.С., Абызова Т.В.</i> КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ПЛАВАНИЮ.....	39
<i>Тарасов Д.В.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ВЕРХОВНЫХ БОГОВ ИНДУИЗМА В ЖИВОПИСИ НА ДЕРЕВЯННЫХ ДОСКАХ XVII ВЕКА	43
<i>Белюсова М.В.</i> РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У БАДМИНТОНИСТОВ 8–10 ЛЕТ	54
<i>Бабич К.И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДОЛОГИИ ГУМАНИТАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	58
<i>Канищур А.Г., Шевченко В.О.</i> СИНГАПРУСКИЕ ОБУЧАЮЩИЕ СТРУКТУРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	66
<i>Наумов Д.Г., Радостева А.Г.</i> ВОЛЬФ МЕРЛИН. ВЫДАЮЩИЙСЯ УЧЕНЫЙ УРАЛА	70
ОБЩЕСТВЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ	74
<i>Абдикаримова Г.С.</i> ОПТИМИЗАЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	74
<i>Антипина К.Е., Захарова В.А.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	80
<i>Бастрикова А.П.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СВЯЗИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ГРАНИЦАМИ И САМООТНОШЕНИЕМ СТУДЕНТОВ.....	84
<i>Бездомникова Е.В., Ворошникова О.Р.</i> ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	89
<i>Бибарсов И.А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ.	93
<i>Брагина А.А.</i> «ИНФОГУРУ» – ИНСТРУМЕНТ ЗАЩИТЫ В ЦИФРОВОМ МИРЕ	99

Ворошнина О.Р., Шева М.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ.....	106
Глущенко К.М., Абызова Т.В. МЕТОДИКА КОРРЕКЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЫХАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ У МЛАДШЕХ ШКОЛЬНИКОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ ЗДОРОВЬЯ	111
Гречкин А.С. ПУТИ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПОДРОСТКОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ	115
Дворкин К.Д. НЕИСПОЛНЕНИЕ ОБЯЗАННОСТЕЙ ПО ВОСПИТАНИЮ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО: УГОЛОВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ.....	121
Даримбетов Ж.Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ НАЦИОНАЛЬНЫХ КАЗАХСТАНСКИХ ИГР	125
Дидух С.А. STEAM-ПРОЕКТ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ	130
Драчева Н.А. АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СИСТЕМА НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	134
Дурандина В.К., Шабалина О.В. КОММУНИКАТИВНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПОНЯТИЕ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ.....	137
Душкина А.Р. ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	142
Ежова Л.Х. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ТИПОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С УЧЁТОМ ОТНОШЕНИЯ К СУИЦИДУ	149
Жакиева А.Н. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ.....	154
Жанулова Г.М. ОБЗОР ЦИКЛА ИССЛЕДОВАНИЯ В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ.....	161
Закиева А.Ф. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПЕРЕГОВОРНЫХ НАВЫКОВ...	166
Зотова Е.В. К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ ИЛИ СОЗДАНИИ ПОСОБИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ 5–7 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	169
Зубенина Л.И., Ворошнина О.Р. ИЗУЧЕНИЕ РЕЧИ И НЕРЕЧЕВЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	174
Зубенина Л.И. О ПОСТРОЕНИИ ПРОГРАММЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧИ И НЕРЕЧЕВЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗРР.....	179
Ильиных И.И., Шабалина О.В. РАЗВИТИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ	184
Ишмухаметова О.С. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	188
Калинина Н.Н. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ, НУЖДАЮЩИХСЯ В ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ	191
Караваева А.А., Скрипова Ю.Ю. ВНЕДРЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА ДЛЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....	196

Ключинская Т.Н., Карева М.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РИСКОВ ГИМНАСТОК 7–8 ЛЕТ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ КООРДИНАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	199
Ключинская Т.Н., Путилова Е.В. ВЛИЯНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..	205
Кенжебекова М.Б. ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА НА УРОКАХ ИСТОРИИ	209
Козицина С.В., Шабалина О.В. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	215
Колесникова С.С. СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....	220
Колосова В.О. ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАЦИИ У ЛИЦ С ОСТРЫМ НАРУШЕНИЕМ МОЗГОВОГО КРОВООБРАЩЕНИЯ (ОНМК) И АФАЗИЕЙ НА ВТОРОМ ЭТАПЕ РЕАБИЛИТАЦИИ	225
Кустова О.С. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	228
Кустова О.С. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ...	232
Лебедева Г.М. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ КРАТКОСРОЧНЫХ КУРСОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	237
Лекомцева М.К., Зеленина Н.Ю. РАЗВИТИЕ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА...	241
Лягаева Е.И., Зеленина Н.Ю. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ (12–13 ЛЕТ) С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЙ ТРУД»	245
Липкина Н.Г., Макаева М.Г. ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ...	251
Мартынов В.В., Терех В.Д., Казаринова Н.Л. AGILE-ТЕХНОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ИТ-ПРОЕКТОВ: ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ	255
Мусаева М.О. ПРОЕКТИРОВАНИЕ CAS В ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА.....	262
Назарова А.В., Марьюсик П.С. НЕВЕРБАЛЬНАЯ СЕМИОТИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	267
Мукина Н.В., Зеленина Н.Ю. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	273
Никулиц М.В. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЗНАЧИМОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	279

Новикова А.А. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗИНОВЫХ АМОРТИЗАТОРОВ У СТУДЕНТОК 16–17 ЛЕТ С АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПОТЕНЗИЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ.....	283
Пищурина Е.И. ИЗУЧЕНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	291
Пищурина Е.И. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	295
Пузырюк А.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ УЧАСТИЯ В СОВМЕСТНЫХ ИГРАХ	301
Полуцкая Н.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КАДЕТСКОГО КОРПУСА	307
Рожкова А.В. КОМАНДНАЯ ДИСТАНЦИОННАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	313
Романова М.В. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КЛАССНЫЙ ЧАС КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКА	318
Рыкова А.Е. ПРИМЕНЕНИЕ МЕР АДМИНИСТРАТИВНОГО ПРИНУЖДЕНИЯ В ОТНОШЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В ПЕРМСКОМ КРАЕ	323
Рямова М.В. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	330
Савенко Ю.П. ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В 7 КЛАССЕ	336
Семенова А.С. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ КРАТКОСРОЧНОГО КУРСА ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	346
Скопинова Е.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ, ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ	350
Скрипникова А.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ПОДРОСТКА.....	354
Соколова А.С., Зеленина Н.Ю. Тьюторское сопровождение в работе учителя-дефектолога при формировании учебного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста, обучающихся по программе 8.2	358
Song Yang, Zhu Kexuan. FLIPPED CLASSROOM: BENEFITS AND DISADVANTAGES OF IMPLEMENTATION.....	362
Старкова Е.Н., Ворошнина О.Р. ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОМА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ (ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО 2 ВАРИАНТУ).....	365
Толдусова М.С. ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	370

Умирова Н.С. ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	374
Филимонова Ю.Ю., Ярославцева О.В. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СРЕДСТВАМИ ДЫХАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ И СТРЕТЧИНГА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ПЛАВАНИЮ.....	379
Ханьжина В.А. ПРИМЕНЕНИЕ ВОССТАНОВИТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	383
Хаярова П.В., Голдобин А.В. МОДЕЛЬ ПОВСЕДНЕВНОСТИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ АВТОРОВ «ДОМОСТРОЯ»	385
Целищева О.В. ЗАВИСИМОСТЬ ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНОГО СТАТУСА СТУДЕНТОВ ОТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ БИОРИТМОВ И СЕЗОННОСТИ	392
Цигвинцева А.В., Трефилова Е.А. ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ГИПОПРЕССИВНЫХ ТРЕНИРОВОК И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ЖЕНЩИН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА	398
Черных А.А. АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА К ДЕТСКОМУ САДУ	405
Чеславская И.В., Шабалина О.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАВИСИМОСТИ МЕЖДУ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТЬЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	409
Шилова М.А., Гаврилова Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ПОМОЩЬЮ АДВЕНТ-КАЛЕНДАРЯ.....	417
Югова В.В., Косикова С.В. КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ НОРМЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЗА ПОСТУПОК НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....	423
Яркова Д.Д. СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ С МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКОМ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА НАУКИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ	427
Ясырева И.В. ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3 УРОВНЯ.....	431
ЕСТЕСТВЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ	434
Бастрикова Э.С. СЕТЕВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ STEAM-ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	434
Пермякова Е.Д., Голуб Е.Е. ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ХИМИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 1–5 (6) КЛАССОВ	437
Семухина А.С., Четанов Н.А. ОЦЕНКА СОДЕРЖАНИЯ ЛИПИДОВ В ТКАНЯХ ТРАВЯНОЙ ЛЯГУШКИ RANA TEMPORARIA L., 1758 ПОСЛЕ ЗИМОВКИ.....	444

ГУМАНИТАРНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

УДК 172.3

Вертинский Александр Владимирович

доцент кафедры истории России, всеобщей истории, археологии

Бекбулатов Дамир Хасанович

магистрант исторического факультета

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: dasha15grebenshikova@jmail.com

К ВОПРОСУ О ХАРАКТЕРЕ РЕЛИГИОЗНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Aleksandr V. Vertinskiy,

Associate Professor at the Department of History of Russia, global History, archaeology

Damir H. Bekbulatov,

undergraduate of the faculty of History

Federal State Educational Institution of Higher Education "Perm State Humanitarian

Pedagogical University", Perm, Russia

e-mail: dasha15grebenshikova@jmail.com

TO THE QUESTION OF CHARACTER A RELIGIOUS TOLERANCE IN A YOUTH ENVIRONMENT

Аннотация. Проведен социологический срез в студенческой среде, демонстрирующий отношение отдельных групп молодежи г. Перми к иным национальным и конфессиональным культурам.

Ключевые слова: толерантность, иные национальные культуры, иные религиозные культуры, межнациональные отношения, межконфессиональные отношения.

Abstract. A sociological cross-section in the student environment was carried out, demonstrating the attitude of certain groups of Perm youth to other national and confessional cultures.

Key words: tolerance, other national cultures, other religious cultures, interethnic relations, interfaith relations.

Понятие «толерантность» широко используется в современном российском обществе, в Федеральном государственном стандарте среднего общего образования говорится, что одним из личностных результатов освоения основной образовательной программы является толерантное сознание и поведение в поликультурном мире [2, с. 183]. У многих людей понятие «толерантность» ассоциируется с понятием «терпимость», это слова синонимы, однако, толерантность и терпимость могут сильно различаться, если рассматривать терпимость, как индифферентное отношение к окружающему миру и происходящим в нем

процессам. В Декларации принципов толерантности, принятой на Генеральной конференции ЮНЕСКО 16 ноября 1995 года, в пункте 1.2 сказано: «Терпимость (толерантность) – это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах терпимость не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности, терпимость должны проявлять отдельные люди, группы и государства» [3]. Толерантность необходимо понимать, как уважение к людям независимо от их пола, расы, национальности, религии, социального статуса, политических предпочтений и т.д. Толерантность предполагает активную жизненную позицию, проявление заинтересованности в непохожих на нас людях, принятие иной индивидуальности, желание познакомиться с ней поближе.

В современном мире особо актуальными являются вопросы религиозной толерантности, так как религия влияет на развитие государственных и общественных институтов. Отсутствие в обществе религиозной толерантности может привести к проявлениям шовинизма, ксенофобии, межрелигиозным и межнациональным конфликтам.

Религиозная толерантность в отличие от какого-либо другого вида толерантности не предполагает погружение в инаковость, для нее достаточно отсутствие враждебного отношения к представителям той или иной религии, отсутствие действий, которые могут ограничивать свободу вероисповедания, совершение богослужений и т.д. Любая религия – это доктринальная система, поэтому неизбежно между верующими разных религий всегда будет существовать отчужденность, непринятие догматов, нравственных ценностей, обрядов и т.д. Религиозная толерантность не предполагает сближения религий в сакральной сфере, речь может быть только о взаимоуважении и признании права религиозных сообществ на существование и свободную деятельность. Провозглашение собственной исключительности не является для религиозного сознания аномальным явлением, она заложена в вероучительных источниках (Библия, Коран и др.). Невозможно достичь однообразия и в рамках одной религии, яркий пример христианство, состоящее из множества конфессий, связано это с тем, что религиозные вопросы всегда будут рождать споры, нет объективных рациональных способов, позволяющих доказать, что одно вероучение истина, а другое заблуждение, следовательно, каждый человек имеет право думать, что его религия, конфессия является истинной.

Конституция Российской Федерации, статья 28, гласит: «Каждому гарантируется свобода совести, свобода вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними» [1].

В реальной жизни в российском обществе достаточно частыми являются случаи проявления религиозной нетерпимости, существует, например, предвзятое отношение к мусульманам, с ущемлением прав могут столкнуться протестанты и представители нетрадиционных религиозных движений, возможны конфликты в процессе межрелигиозного взаимодействия. О религиозной толерантности обычно принято говорить, как о средстве снижения уровня ксенофобии и предотвращения проявлений экстремизма. Однако религиозная толерантность, прежде всего, способствует взаимопониманию людей, эффективному сотрудничеству и развитию правового государства.

Цель статьи – провести социологический срез, демонстрирующий характер этноконфессиональных взаимоотношений в студенческой среде г. Перми.

Общие данные анкетированных студентов приведены в табл. 1.

Таблица 1

Общие данные студентов

п	Учебное заведение	Отделение, курс	Кол-во опрошенных студентов		из них		Средний возраст студентов
			учеб. завед.	группе	муж.	жен.	
	ПермДС	I, отд. Катехизации	69	23	8	15	47
		II, III отд. Катехизации		15	5	10	52
		I, II, Регентское отд.		8	-	8	26
		подгот., I, III, IV, отд. Священно-церковнослужителей		16	16	-	23
		I, II, Музыкальный колледж		7	1	6	17
	ПГГПУ	I, Истор. факультет	56	42	20	22	18
		III, Истор. факультет		14	5	9	24
	ПИК	I, II, III	19		8	11	30
	Всего		144		63	81	

Экспериментальной базой нашего исследования стали три учебных заведения г. Перми. Студенты Пермской духовной семинарии – 69 человек, средний возраст 37 лет (30 мужчин, средний возраст 33 года и 39 женщин, средний возраст 40 лет). Студенты ПГГПУ – 56 человек (25 юношей и 31 девушка), средний возраст составил 18 лет для первого курса и 24 года для студентов 3 курса. Студенты Пермского исламского колледжа – 20 человек (6 мужчин и 12 женщин), средний возраст составил 30 лет.

Анкетирование проводилось в октябре-ноябре 2023 г. Выборка была произвольной, анкетирование – добровольным и анонимным. Вниманию респондентов была предложена анкета, напечатанная на одной стороне листа бумаги формата А4, включающая 20 вопросов,

Перед началом анкетирования происходило устное обращение к респондентам с сообщением о цели исследования и пояснения инструкции о заполнении анкеты [4, с. 134, 144].

Анкетирование проводилось в группах. Опрашивалось сразу до 30–40 человек [5, с. 6]. В анкетировании участвовали представители двенадцати различных национальностей.

Количественный состав студентов по национальностям приведен в табл. 2, 3, 4.

Таблица 2

Национальности студентов ПДС

№ п/п	Учебное заведение	Русские	Чуваши	Удмурты	Армяне	Не ответили на вопрос	Всего
1	ПермДС	62	1	2	2	2	69

Таблица 3

Национальности студентов ПГГПУ

№ п/п	Учебное заведение	Русские	Татары	Украинцы	Коми	Метис	Всего
1	ПГГПУ	50	2	1	1	2	56

Таблица 4

Национальности студентов ПИК

№ п/п	Учебное заведение	Таджики	Татары	Узбеки	Русский	Памярец	Даргинцы	Метис	Всего
1	ПИК	7	6	2	1	1	1	1	19

Анкеты с ответами на поставленные вопросы в количестве 144 листов формата А4, находятся у студента, исполнителя данной ВКР.

При анализе ответов на вопросы анкеты, включающих отношение к культуре своего и других народов, были сделаны следующие выводы. Хорошо знакомых с культурой своего народа студентов оказалось 40–42%, от 23 до 50% студентов считают, что плохо знакомы со своей национальной культурой.

Таблица 5

Ответы на 5, 10 и 13 вопросы анкеты

№ п/п	Учебное заведение	5. Хорошо ли вы знакомы со своей национальной культурой?			10. Хорошо ли вы знакомы с культурой других национальностей, живущих в Пермском крае?			13. Хотели бы вы знать больше о культуре других народов?	
		Да	Нет	Не очень	Да	Нет	Не очень	Да	Нет
1	ПермДС	40 (57%)	3 (9%)	24 (34%)	5 (7%)	16 (24%)	48 (69%)	60 (86%)	9 (14%)
		Двое не ответили							
2	ПГГПУ	42 (75%)	1 (2%)	13 (23%)	13 (23%)	10 (19%)	33 (58%)	52 (92%)	4 (8%)
3	ПИК	8 (42%)	1 (6%)	10 (52%)	5 (26%)	3 (17%)	11 (57%)	17 (90%)	2 (10%)

Только от 7 до 26% студентов знакомы с культурой других национальностей, живущих в Пермском крае, около 60% плохо знакомы, а около 20% вообще не знакомы с ней.

Хотели бы знать больше о культуре других народов – 90%.

Таблица 6

Ответы на 9, 11 и 12 вопросы анкеты

№ п/п	Учебное заведение	9. Нужно ли сохранять национальную культуру народов?		11. Как вы относитесь к представителям другой национальности?			12. Как относятся в вашей семье к представителям других национальностей?		
		Да	Нет	Хорошо	Терпимо	С недоверием	Хорошо	Терпимо	С недоверием
1	ПермДС	69 (100%)	-	50 (72%)	18 (26%)	1 (2%)	44 (63%)	21 (30%)	4 (7%)
2	ПГГПУ	54 (96%)	2 (4%)	49 (87%)	5 (8%)	2 (5%)	35 (62%)	13 (23%)	8 (15%)
3	ПИК	16 (84%)	3 (16%)	15 (78%)	4 (22%)	-	8 (42%)	9 (47%)	2 (11%)

Почти 100% анкетированных, считают, что нужно сохранять национальную культуру. (табл. 6).

Таким образом, большинство студентов знакомы с культурой своего народа и считают, что нужно сохранять национальную культуру. О культуре других народов студенты знают мало, но хотели бы знать больше.

Как видно из табл. 6, отношение студентов к представителям других национальностей более положительно (72, 78, 87%), чем в их семьях (63, 62, 42% соответственно). Возможно предположение о существовании тенденции к увеличению этнической толерантности среди молодежи.

Анализ блока вопросов о вероисповедании

Таблица 7

Ответы на 6, 7 и 8 вопросы анкеты

№ п/п	Учебное заведение	6. Ваше вероисповедание	7. Считаете ли себя верующим человеком			8. Соблюдаете ли вы религиозные обряды		
			Да	Нет	Не знаю	Да	Нет	Редко
1	ПермДС	Православие 100%	65 (94%)	1 (1%)	3 (5%)	55 (80%)	3 (4%)	11 (16%)
2	ПГТПУ	Православие – 28 Атеисты – 16 Агностики – 5 Ислам – 3	28 (50%)	19 (34%)	9 (16%)	8 (15%)	35 (63%)	13 (23%)
3	ПИК	Ислам 100%	19 (100%)	-	-	17 (90%)	-	2 (10%)

Пермский исламский колледж. 100% студентов назвали себя верующими мусульманами, 90% ответили, что соблюдают религиозные обряды. Пермская духовная семинария. 94% студентов верят в Бога, 80% соблюдают требуемые религиозные православные обряды.

Картина сильно меняется в ПГТПУ. Половина опрошенных считают себя верующими. 34% наоборот далеки от религии, 16% еще не определились.

Всего 15% соблюдают религиозные обряды. Редко соблюдают 23%, а 63% не соблюдают. Таким образом, половина студентов считают себя верующими, но религиозные обряды соблюдает из них каждый третий.

При анализе вопросов, направленных на изучение межличностного взаимодействия, были получены следующие данные.

68, 66, 79% студентов охотно общаются с людьми других национальностей, а 25, 32, 16% не придают значения национальной принадлежности человека. Только 49, 38, 37% во время общения учитывают национальные обычаи (табл. 8).

Таблица 8

Ответы на 6, 7 и 8 вопросы анкеты

№ п/п	Учебное заведение	14. Охотно вы общаетесь с представителями других народов?			15. Учитываете ли вы национальные обычаи людей во время общения с ними?			16. Имеет ли для вас значение национальность человека?		
		Да	Нет	Не вижу разницы	Да	Не всегда	Не думаю об этом	Да	Нет	Зависит от человека
1	ПермДС	47 (68%)	5 (7%)	17 (25%)	34 (49%)	16 (23%)	19 (28%)	15 (22%)	32 (46%)	22 (32%)
2	ПГТПУ	37 (66%)	1 (2%)	18 (32%)	21 (38%)	13 (23%)	22 (39%)	2 (3%)	38 (68%)	16 (29%)
3	ПИК	15 (79%)	1 (5%)	3 (16%)	7 (37%)	7 (37%)	5 (26%)	2 (10%)	7 (37%)	10 (53%)

Отношение к межнациональным бракам

Интересно было узнать отношение к этому вопросу отдельно женской и мужской половины. Для этого в табл. 9 выделены ответы на задаваемые вопросы женщин и мужчин. Самый большой процент показал ответ «Мне все равно» – 41%. Мужчины и женщины по данному вопросу ответили одинаково: 29 мужчин и 30 женщин.

Хорошо относятся к межнациональным бракам 34% опрошенных (34 женщины и 15 мужчин, то есть женщин, в два раза больше чем мужчин). 14% респондентов ответили, что в их семьях это не приветствуется. 11% против таких браков. Результаты опроса по данному вопросу приведены в табл. 9.

Таблица 9

Отношение к межнациональным бракам

№ п/п	Учебное заведение	17. Как вы относитесь к межнациональным бракам							
		Положительно		Отрицательно		В нашей семье это не приветствуется		Мне все равно	
		Муж.	Жен.	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.	Муж.	Жен.
1	ПермДС	8	17	8	3	5	7	9	12
2	ПГГПУ	4	12	1	-	1	2	19	17
3	ПИК	3	5	-	4	4	1	1	1
		15	34	9	7	10	10	29	30
144 = 100%		49 (34%)		16 (11%)		20 (14%)		59 (41%)	

Межнациональные отношения в учебном заведении

По данному вопросу полученные данные сведены в табл. 10. Анализируя эти данные можно сделать вывод, что между студентами преобладают хорошие отношения: 67, 61, 53%. Эти отношения считают нормальными: 32, 34 и 42%. Не удовлетворены межнациональными отношениями в среднем 5% студентов.

Таблица 10

Межнациональные отношения в учебном заведении

№ п/п	Учебное заведение	18. Как вы оцениваете межнациональные отношения в вашем учебном заведении?			19. Ощущаете ли вы на себе дискриминацию по национальному признаку?			
		Хорошие	Нормальные	Хотелось бы лучше	Нет	Очень редко	Среди ровесников	Да
1	ПермДС	46 (67%)	22 (32%)	1 (1%)	59 (86%)	6 (9%)	1 (1%)	3 (4%)
2	ПГГПУ	34 (61%)	19 (34%)	3 (5%)	51 (91%)	4 (7%)	1 (2%)	-
3	ПИК	10 (53%)	8 (42%)	1 (5%)	8 (42%)	10 (53%)	-	1 (5%)

Около 90% студентов ПермДС и ПГГПУ и 42% студентов ПИК не ощущают на себе дискриминацию по национальному признаку. Но 53% студентов ПИК редко, но ощущают на себе дискриминацию по национальному признаку.

У студентов ПермДС и ПГГПУ они составляют соответственно 9 и 7%. У студентов мусульманского колледжа он высок и равен 53%. Ощущение дискриминации на себе подтверждают в среднем 5% студентов и эти же 5% хотели бы улучшения межнациональных отношений в своих учебных заведениях.

Меры по улучшению межнациональных отношений.

Очень важный вопрос по мерам воздействия и организации улучшения межнациональных отношений в студенческой среде. Студентам было предложено выбрать ответ из трех предложенных вариантов. Ответы студентов приведены в табл. 11.

Меры улучшения межнациональных отношений в студенческой среде

№ п/п	Учебное заведение	20. Как вы считаете, какие меры следует принять для улучшения межнациональных отношений в студенческой среде?			
		Рассказывать о культуре и обычаях других народов	Это забота государства	Быть добрее друг к другу	Предложено студентами
		1	2	3	
1	ПермДС	32 (46%)	-	23 (33%)	(21%) 10 = (1+3) 1 = (2+3) 3 = (1+2+3)
2	ПГГПУ	17 (30%)	2 (4%)	31(55%)	(11%) 5 = (1+3) 1 = (1+2+3)
3	ПИК	2 (11%)	1 (5%)	16 (84%)	—
Итого		51 (35%)	3 (2%)	70 (49%)	20 (14%)

Студентам представляется, что доброе отношение друг к другу (49%) лучшее, что может улучшить межнациональные отношения. Донесение студентам большей информации о культуре и обычаях других народов заняло второе место из предложенных вариантов (35%). Всего 2% студентов думают, что данная проблема должна заботить исключительно само государство. В процессе опроса студенты самостоятельно и, на мой взгляд, изобретательно поступили, объединив несколько вариантов в один ответ. Тем самым показывая, что данную проблему надо решать, связывая несколько вариантов воедино. Естественно результат будет, достигнут намного успешнее и быстрее.

Данные социологического среза, разумеется, не отражают полной картины этно-религиозных взаимоотношений в молодежной среде. Однако определенные тренды они все же демонстрируют.

1. Опрос показывает, что восприятие молодыми людьми представителей иной этнической культуры среди студенческой молодежи в целом носит позитивный характер. Можно говорить об относительно стабильной межнациональной ситуации в студенческой среде. Об этом свидетельствует то, что подавляющее большинство респондентов констатируют отсутствие дискриминации в их учебных заведениях.

2. Значительное число респондентов плохо знакомо с культурой других национальностей (самооценка). Это не зависит от религиозной принадлежности респондентов. Высокий процент наблюдается как у верующих, так и среди равнодушных к религии молодых людей. Вместе с тем подавляющее большинство респондентов демонстрируют стремление к знакомству с иной национальной культурой (табл. 5).

3. Вызывает удовлетворение тот факт, что практическое большинство опрошенных студентов демонстрируют устойчивую приверженность к собственной традиционной культуре (табл. 6) Картину дополняют данные, характеризующие характер межкультурной коммуникации. Большинство опрошенных демонстрируют готовность общаться с представителями иных национальных культур. Вместе с тем более трети студентов не готовы принять чужие национальные обычаи. Особенно это касается верующих молодых

людей данные показатели, возможно, свидетельствуют о том, что национальная идентичность более четко выражена у религиозных молодых людей.

4. Обращает внимание выбор студентами подходов к развитию межнациональных отношений. Значительная часть респондентов выбирают меры нравственно-этического характера («Быть добрее друг к другу»), а к вмешательству государства предлагают прибегать только 2% опрошенных.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс] // Сайт Президента России. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/constitution> (дата обращения: 13.10.2023).

2. Приказ Минпросвещения России от 23.11.2022 № 1014 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: http://imcol.ru/doc/2023/2023_fgos_soo.pdf (дата обращения: 13.10.2023).

3. Декларация принципов терпимости [Электронный ресурс] // Организация Объединенных Наций. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml (дата обращения: 13.10.2023).

4. Бутенко И.А. Анкетный опрос как общение социолога с респондентами : учеб. пособие для ун-тов. – М. : Высш. шк., 1989. – 176 с.

5. Методика разработки анкеты прикладного социального исследования : метод. рекомендации / сост. Е.Г. Черникова. – Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2021. – 34 с.

Борисова Сардаана Владимировна
студентка Института языков и культуры народов Северо-Востока
Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени
М.К. Аммосова», Якутск, Россия
e-mail: borisova.sardaana@mail.ru

МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ ФОНЕТИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ОПОРОЙ НА РОДНОЙ ЯЗЫК

Sardaana V. Borisova
undergraduate student of the Institute of Languages and Cultures
of the Peoples of the North-East

*Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
"M.K. Ammosov North-Eastern Federal University" Yakutsk, Russia
e-mail: borisova.sardaana@mail.ru*

META SUBJECT IN LEARNING THE PHONETICS OF A FOREIGN LANGUAGE BASED ON THE NATIVE LANGUAGE

Аннотация. В статье автор рассматривает особенности изучения иностранных языков, в частности английского языка. Используя транспозиционное влияние знания родного языка в процессе изучения иностранного языка, автор выдвигает гипотезу о том, что умелое и уместное использование «позитивного» влияния знания норм родного языка может оказаться полезным для освоения другого языка. Автор предполагает, что применение транспозиционного влияния знания родного языка в изучении иностранного языка, безусловно, помогает в достижении метапредметных результатов, в том числе в развитии навыков коммуникации. Если человек владеет родным языком, при условии, что имеются схожести в звуках, ему значительно легче дается усвоение фонетики изучаемого английского языка.

Ключевые слова: изучение языков, фонетика, транспозиционное влияние, родной язык, иностранный язык.

Abstract. In the article the author considers the features of learning foreign languages, in particular English. Using the trans-positive influence of knowledge of the native language in the process of learning a foreign language, the author suggests that the skillful and appropriate use of «positive» influence of knowledge of native language norms may be useful for learning another language. The author suggests that the application of the trans-positive influence of knowledge of the native language in the study of a foreign language, certainly, helps in achieving meta-subject results, including in the development of communication skills. If a person is fluent in his native language, provided that there are similarities in the sounds, he is given significantly easier learning the phonetics of the studied English language.

Key words: language learning, phonetics, trans-positional influence, mother tongue, foreign language.

В Российской Федерации проживает более 190 национальностей, и всех нас объединяет русский язык. Русский язык для нас является языком общения, посредством

которого мы можем взаимодействовать и взаимообогащаться. Успешное владение двумя языками открывает перед человеком следующие ступени к постижению других языков. Помимо знания родного и русского языков, мы учим иностранные языки: например, английский, немецкий, китайский и др.

Степень успешности усвоения иностранного языка зависит от ряда факторов, в числе которых мы хотим выделить личную мотивацию в изучении иностранного языка.

Исходя из мысли о том, что знающий и владеющий якутским языком человек, может «воспользоваться» некоторыми особенностями своего родного языка в изучении иностранного, мы предлагаем идею популяризации изучения языков, в частности родного и иностранного. Также мы предполагаем, что при умелом использовании транспозиционного влияния знания родного языка в изучении иностранного становится возможным грамотно смотивировать обучающихся к самостоятельному изучению иностранного языка, культуры изучаемого языка.

Исходя из вышеизложенного, мы изучили фонетику якутского и английского языков и выявили возможную корреляцию в транспозиционном влиянии знания родного языка на изучаемый язык. Применение транспозиционного влияния знания родного языка в изучении иностранного языка, безусловно, помогает в достижении метапредметных результатов, в том числе в навыках коммуникации. Метапредметность в обучении иностранному языку решает очень важную стратегическую задачу обучения – обеспечивает формирование у школьников иноязычной коммуникативной компетенции. Для достижения данной цели также необходимо усиление социокультурной направленности обучения иностранным языкам. Такой социокультурный акцент в обучении иностранным языкам способствует развитию толерантного отношения к различным тенденциям и традициям другой культуры, помогает лучшему пониманию особенностей культуры своей страны.

Согласно ФГОС (Федеральным государственным образовательным стандартам), в России изучение иностранного языка начинается со 2-го класса. Необходимость знания языков неоспорима, однако следует учитывать возможные сложности, которые могут возникнуть у детей на разных этапах изучения языка.

Цель исследования: выявить фонетически схожие звуки в якутском и английском языках и подтвердить транспозиционное влияние фонетики якутского языка на изучаемый английский язык.

Объект исследования: якутский и английский языки.

Предмет исследования: фонетика якутского и английского языков.

Задачи исследования:

- Изучить фонетику якутского и английского языков.
- Найти фонетические совпадения в двух языках.
- Составить таблицу с найденными в учебных пособиях примерами к каждой паре схожих звуков.
- Подготовить эскизы упражнений на базе Lectora Inspire.
- Провести пилотный эксперимент по транспозиционному влиянию фонетики якутского языка.
- Подвести итоги проведенного эксперимента.

В рамках пилотного эксперимента были использованы **теоретические и эмпирические** методы исследования:

- Анализ литературы в аспекте темы.
- Наблюдение.
- Беседа.
- Опрос.
- Обработка и анализ статистических данных Microsoft Excel.

Пилотный эксперимент был организован и проведен в одной из школ города Якутска. В общем приняло участие 39 обучающихся 9-х классов, из них в экспериментальной группе 21 человек; в контрольной группе 18 человек.

По нашим наблюдениям, ученики-билингвы, владеющие якутским языком, искренне удивлялись и проявляли повышенный интерес к фонетическим парам, проговаривали, обменивались с одноклассниками мыслями о «схожести» языков. Участники эксперимента поделились мыслями о том, что им было очень интересно выполнять упражнения. Особенно понравилось участникам экспериментальной группы то, что таким способом можно учить сразу слова и их значения двух языков – по их словам, это убыстряет процесс усвоения языков, человек, работая с помощью этой методики активизирует мозговую деятельность и развивает свои когнитивные способности.

Если ученик все правильно сделает, программа выдаст ему 5 баллов. Если будут ошибки, соответственно баллы будут вычитаться.

В рамках эксперимента мы работали с экспериментальной группой: выполняли работы с упражнениями (рис. 2), а в контрольной группе – работали с учебником (рис. 1). В двух группах по итогу эксперимента мы провели опрос участников исследования (рис. 3), согласно которому были выявлены личные отношения по поводу применения упражнений на поиск фонетических пар. Предлагаем ознакомиться со статистическими данными эксперимента, планками погрешностей представлены доверительные интервалы (при $\alpha=0.05$).

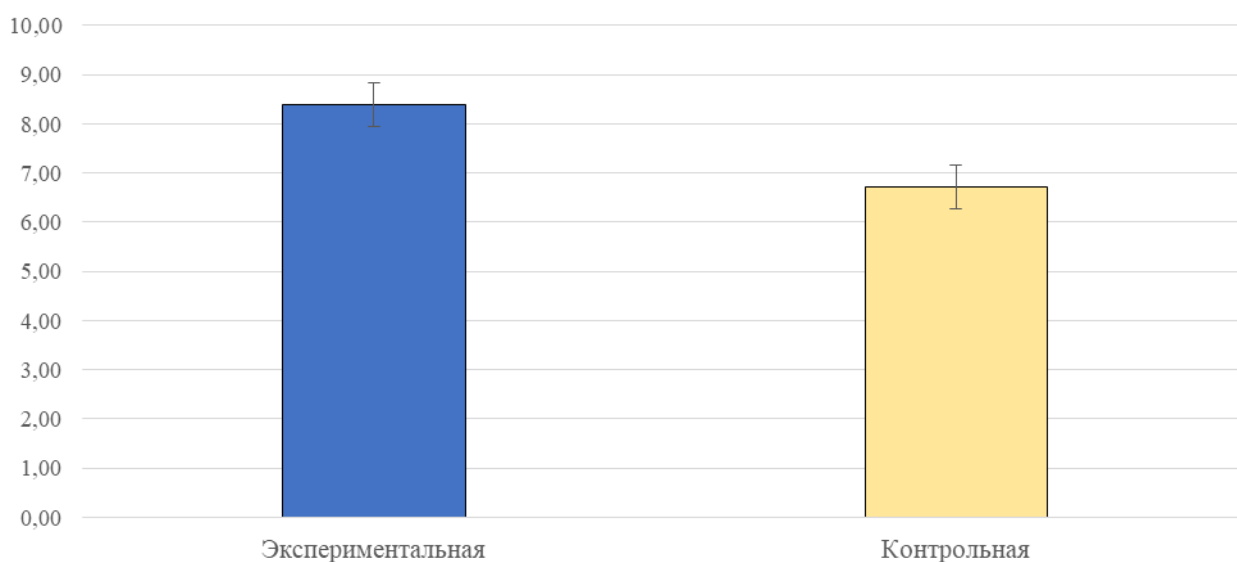


Рис. 1. Работа с учебником

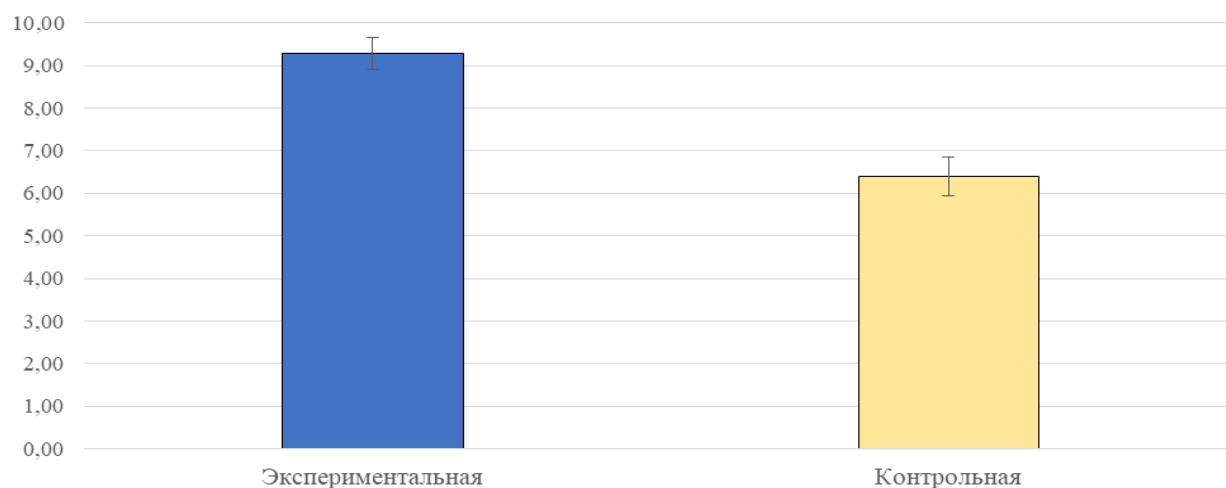


Рис. 2. Работа с упражнениями

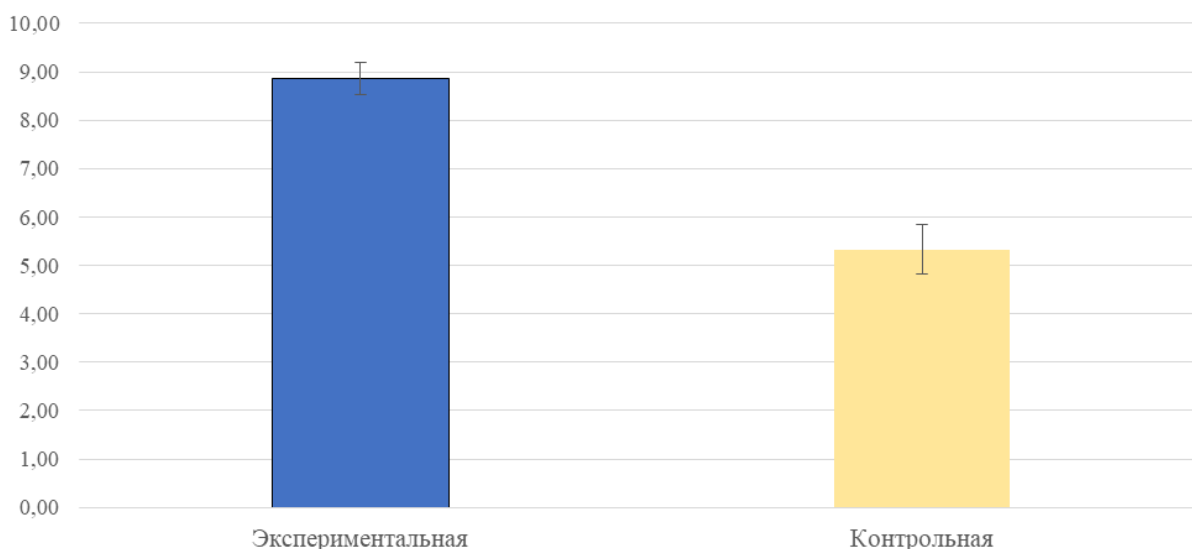


Рис. 3. Итоги опроса обучающихся

По итогу проведенного пилотного эксперимента мы можем говорить о том, что выдвинутая в начале гипотеза о транспозиционном влиянии родного языка на иностранный язык нашла свое подтверждение. Если обучающийся знает и владеет якутским языком, ему значительно легче в усвоении фонетики изучаемого английского языка, в виду идентичности по произношению некоторых звуков в том и другом языке. Это нам дает пищу для размышлений о важности и необходимости знания якутского языка, поскольку оно дает много возможностей, в том числе возможность изучать языки.

Можем констатировать факт того, что подобные упражнения вызывают интерес и побуждают мотивацию к самостоятельной работе обучающихся, что было доказано на базе нашего пилотного эксперимента. Таким образом, в рамках исследуемого материала роль влияния якутского языка в изучении иностранных, в нашем случае, английского языка, имеет большой потенциал для развития.

Список литературы

1. Английский язык. 6 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. / [К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др.]. – М. : Express Publishing : Просвещение, 2013. – 184 с. : ил. – (Звездный английский).
2. Буранов Дж. Сравнительная типология английского и тюркских языков : учеб. пособие для пед. ин-тов. – М. : Высш. шк., 1983. – 267 с.
3. Фокина КВ., Тернова Л.Н., Костычева Н.В. Методика преподавания иностранного языка. Конспект лекций. – М. : Юрайт, 2009. – 156 с.
4. Хромов С.С. Фонетика английского языка. – М. : IDO Press : Университ. кн., 2012. – 56 с.
5. Элементарная биометрия : учеб. пособие для студентов биол. специальностей / Э.В. Ивантер, А.В. Коросов, Э.В. Ивантер, А.В. Коросов ; Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования Петрозавод. гос. ун-т. – 2-е изд.. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2010. – 104 с. – EDN QKTQLR.

Григорьева Кристина Олеговна
студент филологического факультета
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: grigoreva.kristina.2016@mail.ru

ЯЗЫКОВОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ГЕНДЕРА В ДЕТСКИХ МУЛЬТФИЛЬМАХ

Kristina O. Grigoreva
student of the Faculty of Philology
Federal State Educational Institution of Higher Education “Perm State Humanitarian Pedagogical
University”, Perm, Russia
e-mail: grigoreva.kristina.2016@mail.ru

THE LINGUISTIC CONSTRUCTION OF GENDER IN CARTOONS FOR CHILDREN

Аннотация. Доклад посвящен особенностям языкового конструирования гендера в детских мультфильмах. Описаны коммуникативные ситуации, в которых конструирование осуществляется с опорой на гендерный стереотип, а также ситуации, в которых определенный гендерный стереотип разрушается. Проанализированы средства языкового конструирования гендера и сделан вывод о параллельной реализации процессов конструирования и процессов деструкции гендера в коммуникации.

Ключевые слова: гендер, языковое конструирование гендера, гендерный стереотип, вербальное и невербальное поведение.

Abstract. The article deals with features of the linguistic construction of gender in cartoons for children; describes the construction based on stereotypes and the construction in which a stereotype is destroyed. In this article the analysis of elements of the linguistic construction of gender is considered. Conclusions contain the idea of destruction of gender in communication.

Key words: gender, linguistic construction of gender, gender stereotype, verbal and nonverbal behavior.

Поворот к антропоцентризму во второй половине XX века способствовал появлению новой области исследования – *гендерной лингвистики*. Гендерная лингвистика акцентирует внимание на изучении следующих проблем:

- 1) отражение пола и репрезентация концептов «мужественность» и «женственность» в системе языка;
- 2) особенности речевого поведения и коммуникации мужчин и женщин [4, с. 26].

Гендер – центральное понятие этой науки. При его определении важно установить отличия гендера от биологического пола. *Биологический пол* – это совокупность анатомо-физиологических особенностей людей, а *гендер* – социокультурный пол, который конструируется (формируется) обществом.

Определение гендера как социокультурного конструкта предполагает его рассмотрение в связи с коммуникацией и языком. Именно при взаимодействии людей реализуется «конструирующая» функция языка, так как «...высказывания – это не просто слова или речевые акты, а “кирпичики”, из которых складываются социальные отношения, образы “себя” и “других”, различные аспекты личности, воссоздаваемые и проживаемые в каждом коммуникативном взаимодействии» [2, с. 93]. Язык, таким образом, становится не

только способом объективации гендера, но и способом его конструирования. *Языковое конструирование гендера* – это (вос)производство отношений и гендерной идентичности в процессе коммуникативного взаимодействия с помощью собственно языковых, просодических и невербальных компонентов [2, с. 91]. Важно, что объектом языкового конструирования может становиться и сам говорящий, и его собеседник. Изучение языковых средств конструирования гендера признается исследователями как одно из ведущих направлений [5, с. 7; 3, с. 67].

В речевой коммуникации при языковом конструировании гендера (вос)производятся гендерные смыслы, основанные на стереотипах. *Гендерный стереотип* – это «обобщенные представления об особенностях поведения и коммуникации мужчин и женщин» [1, с. 24].

На основе анализа научной литературы нами были выделены гендерные стереотипы, которые выступают *объектом* нашего исследования.

Предметом исследования являются вербальные и невербальные средства, используемые в конструировании гендера.

Цель исследования – проанализировать процесс языкового конструирования гендера персонажами детских мультфильмов

Материалом для исследования послужил детский мультипликационный сериал «Барбоскины» (с серии № 1 по серию № 50).

Анализ языкового конструирования гендера в мультфильмах можно проводить в двух направлениях. Во-первых, фильм сам по себе является средством языкового конструирования гендера. В этом случае речь идет о включении мультфильма как произведения искусства в социальную коммуникацию «создатель, автор – реципиент». Другими словами, создатели любого художественного произведения транслируют через него свои представления о гендере и тем самым могут воздействовать и конструировать гендерную идентичность зрителя. Во-вторых, особенности коммуникативного и речевого поведения персонажей/героев мультфильма могут репрезентировать процесс конструирования гендера. Остановимся на втором направлении и рассмотрим основные типы языкового конструирования гендера персонажами мультфильмов. В данном случае речь идет о межличностной или групповой коммуникации. В таком взаимодействии герои мультфильма конструируют свою гендерную идентичность и идентичность друг друга.

В результате анализа коммуникативного и речевого поведения героев мультфильмов было выявлено два типа языкового конструирования гендера. Рассмотрим каждый тип отдельно.

Первый тип. Языковое конструирование гендера с опорой на определенный стереотип: женский или мужской.

Пример 1 (Серия 37 «Шито-крыто», диалог брата и сестры):

А (дев. 13–14 л.): Мышь! Дружок, ты мужчина или как? Лови ее!

Б (мал. 11–12 л.): Кого ловить-то? Никого не вижу!

А: Вон она – в нашу комнату побежала! Лови ее! Вон, вон она! Не дай ей уйти!

Данная коммуникативная ситуация создается героиней искусственно: изображая испуг от несуществующей мыши, она тем самым переключает внимание брата и усиливает воздействие на него. Героиня выбирает эту модель поведения абсолютно осознанно, воспроизводя стереотип и конструируя такое позиционирование в коммуникации, при котором женщина неспособна решить какую-то проблему и просит помощи у мужчины. При этом помощь женщине рассматривается как обязанность мужчины: *Дружок, ты мужчина или как?*

Расстановка гендерных ролей конструируется героиней с помощью *лексических* средств, а именно с помощью прямой номинации – указания на пол собеседника. Кроме этого, здесь можно наблюдать и использование *грамматических* (повелительное наклонение, ультимативное высказывание «*ты мужчина или как*») и *просодических* (восклицательная интонация) средств.

Пример 2 (Серия 34 «Вечные ценности», диалог героя по телефону с другом).

А (мал. 11–12 л.): Тебе купили лайфон?! Ну да... Крутой телефончик... Что? Не, у меня плохой, конечно... Кто неудачник? **Я?** Да ты знаешь... знаешь, какой я? Сдался мне твой лайфон! Эй! Подожди! Подожди!

Б (мал. 11–12 л.): (завершает звонок)

Данная коммуникация с точки зрения речевого жанра характеризуется как соревновательная, конкурентная. Цель такого взаимодействия – утвердить свой статус, победить. Такое позиционирование ролей свойственно мужскому речевому поведению и конструируется с помощью следующих средств:

- **просодических:** прерывание как властный ход, повышение громкости голоса;
- **грамматических:** местоименная пара *я – ты* («**Тебе** купили лайфон?! Ну да... Крутой телефончик... Что? Не, у **меня** плохой, конечно... Кто неудачник? **Я?** Да **ты** знаешь... знаешь, какой **я?** Сдался **мне твой** лайфон! Эй! Подожди! Подожди!»).

Второй тип. Языковое Конструирование гендера вне рамок соответствующего ему стереотипа.

Пример 3 (Серия 34 «Вечные ценности», диалог брата и сестры).

А (дев. 7–8 л.): В общем, меняю лайфон на форму. Еее!

Б (мал. 11–12 л.): Ты с ума сошла?! Она ж тебе велика.

А: Можно и подшить.

Б: Нет! Это форма для меня – святое. Я ее своим внукам буду показывать. Футболка того самого Аршавкина! *Гвоздь мне в кеды*, если я ее кому-нибудь отдам!

А (сердито, постукивая ногой и упираясь кулаками в бока): Ну тогда булавку мне в туфельки, если я кому-нибудь отдам свой лайфончик! (*уходит*)

Героиня в данном диалоге разрушает привычный женский стереотип и вместе с тем воспроизводит мужской – использование грубой лексики. Она воспринимает и осознает фразу собеседника *гвоздь мне в кеды* как «мужскую». И по этой же модели создает более мягкий, ироничный «женский» вариант фразы, противопоставляя «кеды» «туфелькам» и «гвоздь» «булавке». Так, с помощью **лексических** средств (противопоставление устойчивых выражений *гвоздь мне в кеды – булавку мне в туфельки*) героиня конструирует не только свою идентичность, но и идентичность собеседника.

Отметим и **невербальные** средства, конструирующие настойчивое, уверенное с элементами агрессии поведение героини: поза «руки в боки», постукивание ногой, грозный прямой взгляд и нахмуренные брови, поднятая голова, гордая походка. Все это указывает на готовность к активным наступательным действиям. Кроме этого, нужно отметить и **просодический** компонент – прерывание разговора: именно за героиней остается последнее слово. Все перечисленные особенности свойственны мужскому стереотипу.

Пример 4 (Серия 17 «Шнурок», диалог брата и сестры).

А (дев. 7–8 л., брату): Итак, рядовой, пока ты не научился завязывать шнурки, ты никто. Ясно? Забудь про мамочку с папочкой, про игрушки, про сладкое и мультики. Теперь в твоей жизни только одна цель – научиться завязывать шнурки!

Б (мал. 4–5 л.): Как я могу забыть про мультики? Да и про маму с папой..?

А: Разговорчики!!!

Героиня использует военную лексику, дает четкие указания, ведет себя напористо и грубо, воспроизводя мужской стереотип. Показательно и то, что героиня ориентирована не на социоэмоциональную сферу (женский стереотип), а на инструментальную – «самоутверждение, нацеленность на выполнение социальных задач и познание внешнего мира» [6, с. 33] (мужской стереотип). Социальной задачей в данной ситуации становится обучение брата завязыванию шнурков.

В этом диалоге реализуются следующие средства конструирования гендера:

- **лексические** («рядовой»);
- **грамматические**: повелительное наклонение («забудь про мамочку...»), сложноподчиненное предложение с придаточным условия («Пока ты не научился..., ты никто»);
- **невербальные**: отсутствие зрительного контакта или прямой угрожающий взгляд, жест «сложенные за спиной руки», уверенная «военная» походка, поднятая голова;

Грамматика, лексика и невербальные компоненты формируют также особый императивный **речевой жанр** – лекцию-инструктаж, характерную для мужского стереотипа.

Из анализа следуют выводы:

1. В детских мультфильмах языковое конструирование гендера может осуществляться в рамках соответствующего гендеру стереотипа или, наоборот, выходить за его рамки. При этом речь идет не только о **конструировании**, но и о **деструкции** гендера, когда соответствующий гендер разрушается, «пересобирается» и приобретает новые признаки. Процессы конструирования и деструкции гендера в процессе коммуникации идут параллельно и дополняют друг друга.

2. Конструирование гендера может быть **осознанным** (примеры 1, 3, 4) и **неосознанным** (автоматическим) (пример 2). Нарушение гендерного стереотипа (примеры 3, 4) чаще является **осознанным** элементом коммуникации, признаком **осознанного** конструирования гендерной идентичности. Такое деструктивное конструирование обусловлено **контекстом**, **субцелями** и носит **прагматический** характер.

3. Языковые средства конструирования гендера:

а) **лексические**: использование гендерно маркированных единиц или слов особой тематической группы (например, военной);

б) **грамматические**: наклонение глагола, местоименные пары, синтаксическая организация предложения;

в) **просодические**: прерывание, повышение громкости голоса, восклицательная интонация;

г) **невербальные**: взгляд, поза, мимика, походка;

д) **жанровые** особенности текста (спор, лекция-инструктаж).

Подход к языку как к способу конструирования гендера «позволяет исследовать вербальные и невербальные стратегии не только способствующие, но и препятствующие воспроизводству гендерных стереотипов, и создает методологическую основу для изучения особенностей вербального поведения, которые не вписываются в традиционные гендерные дихотомии и бросают вызов доминирующим гендерным идеологиям» [2, с. 99].

Список литературы

1. Гаранович М.В. Социолингвистическое варьирование гендерных стереотипов в языковом сознании русских : моногр. – Пермь : Перм. гос. нац. исслед. ун-т, 2020. – 228 с.
2. Гриценко Е.С. Язык как средство конструирования гендера : дис. на соиск. учен. степ. д-ра филол. наук : 10.02.19 – Теория языка / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2005. – 405 с.
3. Гриценко Е.С. О современных тенденциях в лингвистическом изучении гендера, его концептуализации и репрезентации (на материале английского языка) // Вопросы психолингвистики. – 2021. – № 3 (49). – С. 60–73.
4. Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты : моногр. – М. : Ин-т социологии Рос. акад. наук, 1999. – 189 с.
5. Кирилина А.В. Гендерные исследования в отечественной лингвистике: проблемы, связанные с бурным развитием // Гендер: Язык, Культура, Коммуникация : докл. Второй междунар. конф. – М., 2002. – С. 5–14.
6. Крейдлин Г.Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации : моногр. – М. : Языки славянской культуры, 2005. – 224 с.

Кустова Елизавета Валерьевна
бакалавр факультета физической культуры
Федорова Тамара Александровна

к.пед.н., доцент
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия*
e-mail: Korchevskaya99el@gmail.com
e-mail: fedorova-perm@yandex.ru

ПРИЧИНЫ СЛОЖНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Elizaveta V. Kustova
Bachelor of the Faculty of Physical Culture
Tamara A. Fedorova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
*Federal State Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia*
e-mail: Korchevskaya99el@gmail.com
e-mail: fedorova-perm@yandex.ru

THE REASONS FOR THE DIFFICULTY OF SOCIALIZATION OF PEOPLE WITH HEARING IMPAIRMENT

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема социализации людей с нарушением слуха, значение и важность использования билингвистического метода в обучении, опрос слышащих людей и с нарушением слуха, позволил получить информацию современного состояния обучения жестовому языку.

Ключевые слова: глухота, билингвистический метод, социализация людей с нарушением слуха, жестовый язык.

Abstract. The article considers the problem of socialization of people with hearing impairment, the meaning and importance of using the bilingual method in teaching, a survey of hearing people and hearing impaired, allowed to obtain information about the current state of sign language learning.

Key words: deafness, bilingual method, socialization of people with hearing impairment, sign language.

Актуальность темы. Русский жестовый язык (РЖЯ) – родной язык для людей с нарушением слуха, а разговорный для них как иностранный, который даётся тяжело, особенно тотально глухим. Поэтому принципиально, чтобы в первую очередь педагоги изучали жестовый язык для лучшей социализации и коммуникации глухих детей в обществе. В школах обучение необходимо вести с использованием билингвистического метода, т.е. двуязычия. На практике в коррекционных школах преподают без использования жестового языка. Во многих странах считалось, что дети с нарушением слуха должны считывать с губ, а жесты – это махание рук. В 2009 году защищена докторская работа, где доказана эффективность преподавания на двух языках, одновременно разговорный и жестовый.

Борьба за реализацию прав глухих как членов лингвистических и культурных меньшинств под руководством национальных ассоциаций и Всемирной федерации глухих

уже привела к официальному признанию статуса жестового языка и целесообразности построения на его основе билингвистического обучения глухих парламентами Швеции, Финляндии и ряда других стран, Европарламентом, Комиссией ЮНЕСКО по специальному образованию [4].

Люди с нарушением слуха не могут услышать и понять важную информацию, не слышат звуков машин, предупреждающих сигналов, лай собак, гул самолета, ограничены в трудоспособности и выборе профессии, путешествия сопряжены с трудностями. Такие люди нуждаются в поддержке и друзьях, а социализация – процесс двусторонний. Им необходимо находиться среди людей и общаться с ними, а общение находится на одном уровне с основными потребностями, такими как сон, пища и вода.

В России, по данным Минздрава, насчитывается около 200 тысяч инвалидов по слуху и слабослышащих граждан и статистика не охватывает все категории людей, страдающих нарушениями слуха. По оценке, Всероссийского общества глухих России, у 13 миллионов жителей России имеются заметные проблемы со слухом. Не слышащие в большинстве случаев страдают от глубокой потери слуха, то есть практически ничего не слышат или очень плохо слышат. Для общения они чаще всего используют язык жестов, который важен в 21 веке.

В настоящее время достойное и качественное образование является одним из немногих гарантов, которые могут обеспечить людям возможность социальной адаптации и само актуализации в жизни, возможности обеспечить себе приемлемый уровень жизни. Люди с нарушением слуха, как и все люди, нуждаются в поддержке и друзьях, а социализация – процесс двусторонний [5].

С позиций деятельностного подхода к социализации детей с ограниченными возможностями необходимо создать условия для постепенного усвоения детьми социально значимого опыта поведения, норм культуры общения с окружающими людьми, нравственной и трудовой культуры.

В Конституции указывается, что даже языки, на которых говорит несколько тысяч или сотен людей, имеют право на существование и должны обеспечиваться поддержкой общества.

В 1984 г. ЮНЕСКО приняла резолюцию: «...Жестовый язык должен быть признан как легитимная лингвистическая система и должен иметь тот же статус, что и другие лингвистические системы». В 1988 г. Парламент Совета Европы призвал государства ЕЭС признать национальные жестовые языки как официальные языки в своих странах [1].

Конвенция ООН о правах инвалидов, ратифицированная в 2012 году, стало основой для изменений в Российском законодательстве относительно людей с инвалидностью.

Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» № 181 от 24 ноября 1995 г., а поправки, Федеральным законом от 30 декабря 2012 г. № 296-ФЗ «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (принят Государственной Думой 18 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года): *«Русский жестовый язык признается языком общения при наличии нарушений слуха и (или) речи, в том числе в сферах устного использования государственного языка Российской Федерации. Вводится система субтитрирования или сурдоперевода телевизионных программ, кино- и видеофильмов* [2, 3].

Язык жестов и тела – самый распространенный язык в мире. Это признание многим из нас дает право думать о том, что невербальные средства общения – мимика, жесты, зрительный контакт, интонации – универсальны, независимо от того, где мы находимся и с кем мы общаемся. Но культура каждой страны развивается по своим законам и в каждой стране есть свои особенности невербального общения.

Долгое время жестовые языки считались примитивными системами общения, непригодными для выражения сложных идей. Расширяющаяся область применения жестовых языков в отдельных странах доказывает, что это не так. Национальные жестовые языки используются в системах среднего, а иногда и высшего образования, на телевидении,

являются рабочими языками конференций, посвященных проблемам жестовой коммуникации.

За рубежом и в России существует две основные педагогические системы обучения глухих. Первая система – традиционное направление в обучении глухих связана с обучением их словесной речи. Цель обучения – глухой человек, владеющий словесной речью и говорящий так же, как нормально слышащий человек.

Вторая система – билингвистический подход – является новым направлением в сурдопедагогике, его становление в странах Западной Европы и США относится к 1980-м гг. Слова «билингвистический», «билингвизм» переводятся на русский Язык как «двуязычный», «двуязычие».

Цель исследования: выявление трудностей восприятия информации у обучающихся в специализированном учреждении для глухих и слабослышащих.

Материалы и методы: для реализации поставленной цели было проведено исследование, участие в котором приняли 50 респондентов. Исследование было проведено с помощью такого метода сбора информации как опрос. В опросе приняли участие 42% – женщины и 58% – мужчины.

Таблица 1

Возраст респондентов (в % к числу опрошенных).

№ п/п	Возраст респондентов	%
1	13–15 лет	30
2	16–18 лет	48
3	19–21 лет	20
4	28 и старше	2

В табл. 1 представлен возраст респондентов нашего исследования, большинство опрошенных, принявших участие, не достигли совершеннолетнего возраста. Средний возраст опрошенных составил 17 лет.

Результаты второго вопроса показали, что больше половины педагогов в общеобразовательных (коррекционных) школах не используют в своём обучении жестовый язык. Участников опроса из г. Москвы и Санкт-Петербурга составляет 52%, где ведется обучение с использованием жестового русского языка. Мы предполагаем, что, если бы опрошенных было больше из Екатеринбурга, Уфы, Перми и других городов, процент учителей, не владеющих жестовым языком, был бы гораздо выше.

В табл. 2 представлены предметы, которые большинство респондентов считают самыми сложными в усвоении материала для глухих и слабослышащих. Наиболее сложными в понимании является химия и русский язык. Все респонденты отмечают, что они просто переписывают из книжки материал и ничего не понимают. Интерес к предмету пропадает. Трудно дается русский язык, проблема в малом наборе слов. Учебник русского языка не адаптирован под людей с нарушением слуха. Такие предметы как физика, математика, биология и английский язык тоже с трудом понимают обучающиеся. Из беседы, мы поняли, что многое зависит от учителя, и как объясняет и ведет урок, какими методами и методиками пользуется.

В беседе с обучающимися, отмечают, что преподаватели мало объясняют особенно новый материал, а в основном дают работу на списывание из учебников. Обучающиеся не воспринимают информацию.

Таблица 2

Самый сложный предмет по мнению учащихся

№ п/п	предмет	%
1	химия	38
2	Русский язык	22
3	математика	18
4	физика	14
5	английский	4
6	биология	4

На вопрос: «нравятся ли занятия лечебной физической культурой», мы можем заметить, что большинству обучающихся нравятся занятия по ЛФК. В то же время 26% респондентов не желают ходить на занятия, причина нам видится в том, что преподаватели не знают жестового языка и не могут объяснить правильную технику выполнения сложного упражнения.

На вопрос «Должен ли учитель знать жестовый язык?», все 100% респондентов считает, что учителя должны знать жестовый язык.

На вопрос: «На сколько сложно общаться со слышащими», мы можем отметить, что 86% опрошенных не могут общаться со слышащими, или это даётся им с трудом. Мы можем предположить, что такие показатели говорят о сложности в общении, а значит и сложности в социализации в общество слышащих. На наш взгляд, у людей с нарушением слуха завышенная оценка возможности общения со здоровыми.

Полученные результаты опроса, которые показывают, что большинство опрошенных не общаются дома на языке жестов, а 32% респондентов имеют глухих и слабослышащих родителей. В основном на жестовом языке говорят в тех семьях, где все имеет нарушение слуха. При беседе с респондентами мы выяснили, что слышащие родители чаще всего не знают жестового языка.

Обучение жестовому языку в таких городах как Пермь, Сочи, Волгоград, Н. Новгород не ведется. Необходимо региональным обществам глухих обратить на это внимание и обучать родителей, педагогов жестовому языку.

Заключение

Если оставить без внимания нарушения слуха у детей в раннем возрасте, то можно столкнуться с вытекающей проблемой – недоразвитием речи и других функций: мышление, память, внимание. Этот тип развития называется дефицитарным.

В целом, психическое развитие детей с нарушениями слуха происходит по тем же законам, что и здоровых малышей, но происходит это значительно медленнее из-за ограниченности контактов с миром вокруг. Также психическая деятельность слабослышащего ребенка, как бы упрощается – теряются полутона, полумеры. Ребенку тяжелее связывать между собой различные явления, распознавать эмоции. Также отличительной чертой является нарушение речи у детей с нарушением слуха.

Речь человека неразрывно связана со слухом, и чем хуже слух, тем больше у человека будет нарушений в фонетическом, грамматическом и лексическом восприятии речи. Если ребенок совершенно глухой, то он без специальной коррекции не сможет овладеть речью, т.е. останется глухонемым.

Такую коррекцию проводят сурдопедагоги в специальных коррекционных школах. Их посещение очень важно для неслышащих детей – там они могут не только приобрести коммуникационные навыки, но и найти общение со своими сверстниками.

Обучение речи глухих и слабослышащих детей производится по-разному. По отношению к полностью глухим детям применяется ряд специальных методик, показывающих, как должен работать их речевой аппарат. Правильность применения этой методики постоянно должен контролировать сурдопедагог. Одновременно с этим производится обучение неслышащих письму, а также элементам жестового языка.

Список литературы

1. Конвенция ООН о правах инвалидов [Электронный ресурс]. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability
2. Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» № 181 от 24 ноября 1995 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/10164504/>
3. Федеральным законом от 30 декабря 2012 г. № 296-ФЗ «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70291470/>
4. Коржова А.А. Физическое воспитание детей с нарушением слуха. – М. : Просвещение, 1993. – 224 с.
5. Прозорова Е.В. Российский жестовый язык как предмет лингвистического исследования // Вопросы языкознания. – 2007. – № 1. – С. 44–61.

Марченко Оксана Валерьевна
магистрант факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: oksjuta@mail.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ МОДНЫХ СЛОВ

Oksana V. Marchenko
Undergraduate student of the faculty of foreign languages
*Federal State Educational Institution of Higher Education "Perm State Humanitarian
Pedagogical University", Perm, Russia*
e-mail: oksjuta@mail.ru

SOCIOCULTURAL SIGNIFICANCE OF BUZZWORDS

Аннотация. В статье подчеркивается связь модных слов и социокультурного и политико-экономического контекста общества. Модные слова становятся актуальными в определённый период и отражают такие тенденции, как скандалы, связанные с ключевыми государственными фигурами, экономические изменения, а также новые модели поведения представителей общества. Некоторые лексические единицы быстро выходят из моды, в то время как другие остаются модными на протяжении десятилетий. В статье рассматривается социокультурная значимость модных англоязычных слов на примере goblin mode, almond mom, quiet quitting, doughnut effect, pickleball.

Ключевые слова: модные слова; лингвострановедение.

Abstract. The article highlights the connection between buzzwords and sociocultural and politico-economic context of society. Buzzwords become popular at a certain period of time and reflect such tendencies as scandals associated with the leading state figures, economic transformations and also new models of behavior of the representatives of society. Some lexical units quickly become out of fashion while others remain fashionable during decades. The article considers sociocultural context of using such English buzzwords as goblin mode, almond mom, quiet quitting, doughnut effect, pickleball.

Key words: buzzwords; linguocultural studies.

Введение

Менталитет, социокультурные характеристики общества всегда находят отражение в языковых единицах конкретного языка. В какой-то степени выявить специфику языковой репрезентации обозначенных явлений позволяет лингвострановедение, предметом которого являются факты языка, отражающие особенности национальной культуры. Необходимо отметить, что в разных странах лингвострановедение получает различные наименования. Так, в Германии это культуроведение (kulturkunde), в США – язык и территория (language and area), в Великобритании – лингвокультурные исследования (linguocultural studies).

Традиционно в фокус изучения исследователей, занимающихся вопросами лингвострановедения, попадают следующие единицы:

1) реалии – названия предметов или явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой;

2) коннотативная лексика – слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям;

3) фоновая лексика – слова, которые обозначают предметы и явления, имеющие аналоги в сопоставляемой культуре, но различаются по каким-то национальным особенностям функционирования, формы, предназначения предметов и т.п.;

4) фразеологизмы, в которых отражается национальное своеобразие истории, культуры, традиционного образа жизни народа-носителя языка;

5) ономастическая лексика (топонимы и антропонимы);

6) юмор [4, с. 61].

В последнее время объектом лингвострановедения становятся модные слова, анализу которых посвящена данная статья.

Основная часть

В современных отечественных исследованиях встречаются синонимы лингвистического термина «модные слова»: ключевой символ эпохи, ключевое слово текущего момента, ключевое слово эпохи, лексический маркер эпохи [6, с. 3], любимые слова, слова-зеркала [5, с. 16]. В зарубежных исследованиях данное понятие известно как *vogue words, buzzwords, hip words, catch phrases, fuzzwords* [7, с. 26].

Под модными словами понимается актуальные слова современной действительности, разновидность лексических инноваций [3, с. 14].

Многие исследователи отмечают, что модные слова отражают потребности определенного лингвокультурного сообщества. Так Анна Вежбицкая считает, что модные слова (в ее обозначении – «ключевые слова») – это слова, особенно важные и показательные для отдельно взятой культуры [1, с. 35].

С ней соглашается И.Т. Вепрева, указывая на то, что «модные слова являются своеобразной хроникой общества, сигналами социального времени, источником информации о политической, экономической и культурной жизни общества» [2, с. 49].

Во многих случаях англоязычным модным словам можно найти соответствия в русском языке. Однако при этом за пределами языковой формы остается большой пласт фоновой информации, который существенным образом влияет на общий смысл высказывания [4, с. 72].

Причиной появления модных слов могут быть те или иные тенденции и проблемы в жизни общества, события, имеющие международный резонанс, высказывания ведущих политиков и общественных деятелей, развитие и совершенствование Интернет-технологий.

Для понимания таких лексических единиц требуется знание того, что именно вкладывают в это слово представители иноязычной культуры, и почему это понятие является важным элементом их менталитета. Эти слова являются ключом к пониманию взгляда на мир представителей другой культуры. Они могут отражать особенности психологии народа, его исторического развития, ценности, которые доминируют в данном обществе [4, с. 73].

В данной статье мы прокомментируем несколько англоязычных модных слов последних лет, которые отражают социокультурный контекст англоязычного общества.

Словарь Collins в 2022 в список модных слов включил лексическую единицу *quiet quitting*, обозначающую практику сокращения количества усилий, которые человек затрачивает на свою работу, например, путем прекращения выполнения любых задач, явно не указанных в его функционале. Лексическая единица подразумевает, что это делается тайно или без уведомления своего босса или менеджера.

Quiet quitting на самом деле не относится к увольнению с работы. Практика тихого увольнения часто основана на отказе от ожидания «идти выше» в своей роли (особенно когда люди не получают справедливой компенсации за такие задачи и обязанности).

«Тихий уход» в подавляющем числе случаев обсуждается в контексте неудовлетворенности работников, выгорания, разобщенности и тенденции к смене приоритетов в пользу других аспектов жизни.

Новый опрос YouGov британских работников показал, сколько усилий они вкладывают в свою работу, и следует ли ожидать, что работники будут выкладываться на 110%. Только 3% работников описывают себя как «в основном проверенных, выполняющих необходимый минимум, чтобы сохранить свою работу и не быть уволенными», еще 17% говорят: «Я прилагаю достаточное количество усилий, я не стараюсь изо всех сил и не плыву по течению».

Существует заметная разница между поколениями в усилиях, которые люди прилагают в своей работе, причем молодые люди заметно реже говорят, что стараются изо всех сил, чем их старшие коллеги. Хотя все возрастные группы примерно с одинаковой вероятностью скажут, что прилагают «приличные усилия» (39–46%), люди старше 50 лет гораздо чаще скажут, что прилагают «максимум усилий» (40–43%), чем те, кому за 30–40 (31–33%) и моложе 30 (22%).

Еще одна модная лексическая единица, отражающая реалии современных условий работы в англоязычном обществе, – TWAT, которая расшифровывается как Tuesday, Wednesday, and, Thursday, то есть дни, когда вы приходите в офис.

Вице-председатель рекламной компании Ogilvy Group Рори Сазерленд придумал данную лексическую единицу еще до пандемии. В 2019 году Сазерленд написал статью для The Spectator под названием «Революция TWATs: офис только по вторникам, средам и четвергам», не подозревая, что работа из дома станет нормой.

Тенденция работы в офисе исключительно по трем дням требует значительных изменений в социальных и экономических аспектах жизни общества, например, в графике работы общественного транспорта и рабочих часах кафе и ресторанов.

Вызванный пандемией рост числа работающих на дому означает, что люди все меньше ценят близость к офисам и все больше – внутреннее пространство. Николас Блум из Стэндфордского университета и Арджун Рамани, который в настоящее время является корреспондентом The Economist, проанализировали понятие *doughnut effect*, отразив новые тенденции на рынке недвижимости.

Данное явление впервые было рассмотрено в 1960-х годах, когда в силу урбанизации внутренние районы города стали чрезвычайно перенаселенными, вынуждая жителей переезжать на окраины города. По мере того, как население становится более концентрированным на окраинах города, предприятия часто стремятся последовать его примеру, что создает эффект пончика, при котором население и предприятия размещаются в виде кольца вокруг большого города, оставляя центр города пустым. Эффект пончика часто используется в контексте городов, особенно в развитых странах, таких как Соединенные Штаты, Канада и Соединенное Королевство.

Совсем недавно лексическая единица «эффект пончика» стала модной и появилась в несколько ином контексте. Застройщики коммерческой недвижимости надеются, что людей смогут привлечь обратно в центры городов исключительными удобствами, такими как красивые офисы и фантастические виды. Они представляют собой британскую разновидность пончиков, у которых вместо отверстия посередине начинен джем. Британский город Бирмингем часто упоминается в контексте этого нового эффекта пончика. Старое и новое понимание эффекта пончика схоже, за исключением того, что финансовое развитие начинает возвращаться к центру города в британском эффекте пончика.

Рассматриваемые выше единицы являются маркером изменившегося отношения к работе и содержит важную информацию о трансформациях на рынке труда в Великобритании и США.

Социальные сети также вносят вклад в образование новых языковых единиц. *Goblin mode* или «режим гоблина» уверенно набирает популярность и используется пользователями всех известных платформ. Словосочетание описывает тип поведения, который является потаканием своим желаниям, ленивому, неряшливому образу жизни.

Понятие стало особенно популярным в эпоху пандемии, поскольку люди привыкли не всегда выглядеть хорошо и вести себя наилучшим образом. Хештег #goblinmode в TikTok часто используется как противовес тенденции «быть лучшей версией себя» – рано вставать

на зарядку, выполнять сложные процедуры по уходу за кожей, пить органические коктейли и писать об этом в социальных сетях.

Такие платформы, как BeReal, где пользователи делятся своими неотредактированными изображениями, часто запечатлевая моменты потакания своим желаниям в режиме гоблина, стали набирать стремительную популярность.

Следующий тренд, рожденный в сети, который стремительно стал вирусным, – это *almond mom* (в переводе «миндальная мама»). В статье, опубликованной на сайте Self, говорится, что *almond mom* – это мама, которая уделяет много времени и внимания тому, что ест ее ребенок. На сайте также упоминалось, что такая мама верит в культуру питания и проявляет озабоченность проблемой веса.

Лексическая единица часто используется в TikTok, где можно увидеть большое количество видеороликов, в которых они с сарказмом и иронией рассказывают о своем опыте взросления с «миндальной мамой». В большинстве этих видеороликов родители пассивно-агрессивно просят своих детей ограничить питание.

Среди модных лексических единиц оказалась лексическая единица *pickleball*, которая отражает положительные социальные тенденции.

Pickleball (пиклбол) – это новый вид спорта, нечто среднее между теннисом, бадминтоном и настольным теннисом, в который играют в помещении или на улице, на корте размером примерно в четверть теннисного корта и с немного более низкой сеткой. Правила просты, необходимое оборудование минимально, а раунды короткие, что делает его доступным для всех, независимо от возраста или уровня игры. Несмотря на то, что пиклбол появился примерно в 1965 году, он недавно приобрел популярность, поскольку люди искали новые способы оставаться активными, соблюдая меры социального дистанцирования во время пандемии. В настоящее время пиклбол является самым быстрорастущим видом спорта в США. Более миллиона американцев занялись им во время пандемии, в результате чего общее число любителей данного вида спорта достигло почти 5 миллионов.

В 2021 году игроки в возрасте 55 лет и старше представляли наибольшую часть населения, играющего в пиклбол. Однако популярность игры растет и среди молодежи.

Среди поклонников пиклбола – крупнейшие знаменитости мира. Леонардо Ди Каприо, Кардашьян и Билл Гейтс публично заявили о своей любви к этому виду спорта.

Заключение

Модные слова является зеркалом социокультурного развития общества. Изучая их семантику, можно извлечь важную лингвострановедческую информацию о привычках, моделях поведения жителей других странах. Значимость модных слов состоит еще и в том, что они являются фиксаторами долговременности номинируемых ими трендов. Как только тренд становится привычным, модное слово переходит в статус обычной лексической единицы, уступая место новым словам года.

Список литературы

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – С. 289.
2. Вепрева И.Т., Мустайоки А. Какое оно, модное слово: к вопросу о параметрах языковой моды // Русский язык за рубежом. – 2006. – №. 2. – С. 45–62.
3. Власова О.А. «Модное» слово в китайской лингвистической традиции (к определению понятия) // Филология и культура. – 2014. – №. 2 (36). – С. 14–19.
4. Емельянова Я.Б. Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика: моногр. – Н. Новгород : Стимул-СТ, 2010. – С. 186.
5. Киракосян А.С. Семантика и прагматика «модных» слов во французском массмедийном дискурсе : дис. / Сибирский федеральный университет. – 2017. – С. 93.
6. Попова Л.А. Ключевые слова современности как лингвистический феномен : дис. ... канд. пед. наук. / БАШГУ. – Уфа., 2021. – С. 217.
7. Poerksen U. Plastic words: the tyranny of a modular language. – Pennsylvania : Pennsylvania State University Press, 1995. – 116 p.

Мосина Маргарита Александровна
доктор педагогических наук,
профессор кафедры методики преподавания иностранных языков
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Пермь, Россия
e-mail: margarita_67@inbox.ru
Миленберг Максим Иванович
студент 751 гр. факультета иностранных языков
e-mail: siraltarison@gmail.com

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

Margarita A. Mosina
Professor, the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching
Federal State Educational Institution of Higher Education
“Perm State Humanitarian Pedagogical University”, Perm, Russia
e-mail: margarita_67@inbox.ru
Maxim I. Millenberg
Student of the Faculty of Foreign Languages, group 751
e-mail: siraltarison@gmail.com

LEARNER’S AGENCY IN CONTEXT OF MODERN EDUCATION TENDENCIES

Аннотация. В статье рассматривается понятие субъектности и субъектной позиции обучающегося в контексте современных образовательных тенденций, даётся краткая характеристика обучающегося, обладающего сформированной субъектной позицией. Рассматривается взаимосвязь между метапредметными навыками и субъектной позицией обучающегося, анализируется влияние субъектной позиции на формирование гибких навыков. Приводятся примеры упражнений, направленных на развитие и формирование субъектной позиции учащегося.

Ключевые слова: субъектность, субъектная позиция обучающегося, современные образовательные тенденции, гибкие навыки, метапредметные навыки.

Abstract. The article is devoted to the concept of learner’s agency in context of modern education tendencies. It gives a brief description of an agentive learner. The connection between soft-skills and learner’s agency is described, the influence of agency on meta-subject skills is analysed. Agency boosting exercises are described.

Key words: learner’s agency, agentive learners, modern education tendency, soft-skills, meta-subject skills.

Начиная с 1 сентября 2022 года в Российских школах вступили в силу обновленные Федеральные образовательные государственные стандарты. Основной целью обновления ФГОС являлось качественное изменение образовательного процесса в общеобразовательных организациях, а также соответствие требованиям XXI века.

Во ФГОС предыдущего поколения основной фокус уделялся предметным результатам обучения, хотя требования к развитию универсальных учебных действий (УУД) были обозначены в документах. Тем не менее полноценный и окончательный переход к качественно новой стратегии в образовании может быть осуществлен только при

обновлении ФГОС, в которых универсальные учебные действия являются одним из ведущих результатов обучения.

Сравнивая обновленные образовательные стандарты, а в частности, требования и описание универсальных учебных действий, можно провести аналогии с современными и популярными гибкими навыкам (soft-skills), развитие которых уже на протяжении нескольких лет является одной из популярных тенденций в образовании.

Список гибких навыков тесно перекликается со списком личностных и метапредметных (регулятивные, познавательные и коммуникативные) результатов обучения. И те, и другие направлены не на владение фактическими, постоянными знаниями, а на использование и применение этих знаний в жизни. Принято считать, что обучающийся, владеющий всеми метапредметными навыками будет способен самостоятельно продолжить обучение за рамками основного общего образования, самостоятельно выдвигать цели, планировать свои результаты деятельности, проводить анализ и рефлексию по итогам своей деятельности.

В западной методике такой обучающийся называется «agentive learner» – обучающийся с развитой субъектной позицией, а сам по себе термин «learner's agency» в отечественной методике принято трактовать как субъектная позиция обучающегося.

Согласно зарубежной методике «learner agency refers to the feeling of ownership and sense of control that learners have over their learning» (субъектность связана с чувством принадлежности и контроля над образовательным процессом среди учащихся) [6, с. 6].

Чтобы вывести определение субъектности обучающегося нам стоит понимать, какой учащийся обладает развитой субъектной позицией. Примером такого обучающегося можно считать человека, который заинтересован в собственном процессе обучения, может сформулировать личную ценность изучаемого материала, активно вовлечен в процесс получения знаний, предлагает и обсуждает интересующие его проблемы в процессе обучения, способен грамотно планировать свой образовательный маршрут, ставить цели, проводить планирование, а по достижению целей проводить рефлексию и выявлять новые возможности для обучения [5, с. 234].

Таким образом, собирая воедино данный портрет и характерные черты, мы можем дать определение субъектности обучающегося. Субъектность – свойство личности осознанно подходить к деятельности, являться источником и причиной труда, здраво и критически оценивать, и контролировать собственную деятельность, заранее предполагать результаты и задачи собственного труда.

Таким образом, мы понимаем, что обучающийся переходит из разряда «ведомого» в образовательном процессе, в разряд «ведущего», становится субъектом собственного образования. Роль преподавателя в данном случае остаётся не менее значимой: построить образовательный процесс так, чтобы обучающийся чувствовал себя комфортно, имел возможности получить ответы на свои вопросы. Преподаватель все также является носителем знаний, но основной фокус смещается на обучающегося, который обладает возможностью выбирать и изменять элементы образовательного процесса под свои интересы.

Г.Н. Лищина в своей статье описывает [3, с. 3] новую позицию преподавателя, как позицию консультанта, эксперта, тренера (коуча), в отдельных случаях – «психотерапевта», способного мобильно видоизменять технологии обучения, совмещая различные методики преподавания в зависимости от индивидуальных интересов и потребностей обучающихся.

Вопросом создания «портрета» обучающегося с развитой субъектной позицией занимались и другие отечественные методисты, так, например, Т.В. Четвертных основывает свое описание на личностных результатах обучения, выделяя 3 основных блока [4, с. 4]: Самоопределение, Смыслообразование и Нравственно-Этическая ориентация. Для каждого из блоков выдвигаются следующие характеристики. Блок Самоопределение – готовность к выбору дальнейшего образования, развитие адекватной прогностической самооценки. Блок Смыслообразование – сформированность учебных и познавательных мотивов, стремление к самоизменению, самосовершенствованию. Блок Нравственно-этическая ориентация – способность к выбору в ситуации морального конфликта с опорой на моральную компетентность.

Из данных характеристик мы можем сделать ещё один вывод и ещё один элемент субъектной позиции – обучающийся с развитой субъектной позицией является самостоятельным и готовым к продолжению собственного образования [2, с. 4].

Затрагивая сам процесс формирования субъектной позиции обучающегося, мы смело можем сказать, что формирование и развитие субъектности обучающегося невозможно вне деятельности и вне личности. Иными словами, только при активном участии в учебной деятельности, и только при личной заинтересованности в процессе, у обучающегося происходит развитие субъектной позиции.

Так, Р.М. Гайнутдинов указывает [1, с. 3], что наиболее эффективными методами при работе над субъектностью обучающихся можно считать активные методы обучения, которые основаны на осмыслении учебного материала в совокупности с рассмотрением последнего через призму личного опыта. К таким методам можно отнести участие в «круглых» столах, самостоятельные и групповые исследовательские работы, выполнение проектных и творческих заданий. В процессе работы над такими заданиями обучающиеся задействуют все три группы навыков (регулятивные, коммуникативные, познавательные), включают в личностный компонент, который важен для формирования субъектной позиции обучающихся.

В дополнение к данным методам, мы можем добавить ряд упражнений, которые также способствуют развитию субъектности обучающихся.

Devil's Advocate. Приём, направленный на осмысление обучающимися спорной ситуации, который предлагает обучающимся подобрать аргументы в поддержку точки зрения, отличной от их собственной.

Sink or Float. Упражнение, позволяющее обучающимся в процессе обсуждения проблемы оценить релевантность и существенность аргументов.

Search Terms. Приём, используемый перед выполнением обучающимися исследовательской задачи, направленный на планирование и прогнозирование трудностей при проведении исследования.

Fridge/Suitcase/Bin. Рефлексивное упражнение, позволяющее обучающимся оценить значимость и важность полученных знаний, предположить варианты и возможности применения полученных знаний на практике.

Обобщая всю информацию, связанную с субъектной позицией обучающегося, мы можем ещё раз подчеркнуть, что сформированность субъектной позиции является одним из важных результатов образовательного процесса. В процессе работы над развитием субъектности, очень важными являются активные формы взаимодействия, дающие обучающимся стать со-организаторами образовательного процесса. В формировании субъектности важную роль играет личностный компонент, а также акцент на метапредметных навыках обучающегося.

Список литературы

1. Гайнутдинов Р.М. Условия формирования субъектной позиции обучающихся в образовательной организации // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. – 2016. – № 10-1. – С. 5–8.
2. Гаранина Р.М., Гаранин А.А. Актуализация процесса развития субъектной позиции обучающегося // Colloquium-Journal. – 2019. – № 16-3(40). – С. 12–14. – DOI: 10.24411/2520-6990-2019-10510
3. Лищина Г.Н. Активная субъектная позиция обучающихся в условиях стандартизации образования // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2016. – № 4 (10). – С. 106–108.
4. Четвертных Т.В. Субъектная позиция личности школьника как показатель развития личностных образовательных результатов обучающихся // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2019. – № 2 (18). – С. 12–17.
5. Dale H., Pintrich Paul R., Meece Judith L. Motivation in Education: theory, research, and applications. – Upper Saddle River. N.J. : Pearson, 2008. – 433 с.
6. Larsen-Freeman D. Learner Agency: Maximizing Learner Potential. – Oxford : Oxford University Press, 2021. – 34 с.

Наумов Дмитрий Георгиевич
студент 3 курса исторического факультета
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: laim22012003@gmail.com

**РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПОНЕНТОВ ЧИРЛИДИНГА КАК ОСНОВА
ТРАНСФОРМАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ ПОДДЕРЖКИ В МУЖСКОЙ ВИД
СПОРТА НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВВ.**

Dmitriy G. Naumov
3th year student of the Faculty of History
Perm State Humanitarian and Pedagogical University,
Perm, Russia
e-mail: laim22012003@gmail.com

**THE DEVELOPMENT OF THE MAIN COMPONENTS OF CHEERLEADING AS THE
BASIS FOR THE TRANSFORMATION OF THE STUDENT SUPPORT GROUP INTO
A MEN'S SPORT AT THE TURN OF THE XIX-XX CENTURIES**

Аннотация. В статье рассмотрена трансформация чирлидинга из любительских студенческих групп поддержки университетских спортивных команд в самостоятельный вид спорта, основу которого составляли представители мужского пола. Особое внимание уделяется развитию ключевых составляющих чирлидинга в конце XIX – начале XX в.

Ключевые слова: чирлидинг, чир-спорт, история спорта, студенчество.

Abstract. The article considers the transformation of cheerleading from amateur student support groups of university sports teams into an independent sport, which was based on male representatives. Special attention is paid to the development of the main components of cheerleading in the late XIX – early XX centuries in the USA.

Key words: cheerleading, cheer sports, history of sports, students.

20 июля 2021 г. Международный олимпийский комитет (МОК) на 138 сессии организации в г. Токио проголосовал за полное признание шести международных спортивных организаций, в число которых вошёл Международный союз чирлидинга (ICU). Данное событие вызвало восторг в сообществе чирлидеров, ведь оно означает, что чирлидинг стал ещё на один шаг ближе к включению в программу Олимпийских игр. Вот как на эту новость отреагировал Е.А. Шурманов – бывший Президент Федерации чирлидинга и чир-спорта России: «Это очень значимое событие для всего нашего спорта, мы много лет выполняли все показатели по количеству стран, участников, только в России им занимается под миллион человек. Да он массовее футбола! Сам бог велел признать его полноценным олимпийским видом спорта. <...> Учитывая то, что США – основоположники, к 2028-му в Лос-Анджелесе он точно будет олимпийским» [1].

Исходя из того, что чирлидинг находится на пути включения в программу Олимпийских игр и набирает популярность во всём мире, становится очевидным, что история его создания и развития является актуальной темой. Всем ли известно, как зародился чирлидинг? Действительно ли его Родина – Соединенные штаты Америки? Мужчины или

женщины – родоначальники группы поддержки? Эти проблемные вопросы находятся в фокусе данной статьи.

Чирлидинг чаще всего воспринимается как исключительно женский вид спорта, а чирлидерами – девушки в коротких юбках. Однако мало кто знает, что поддержка своей команды на различных спортивных соревнованиях являлась исключительно мужской деятельностью. И чтобы понять, как произошла данная трансформация, необходимо изучить развитие чирлидинга от громких восклицаний во время студенческих матчей до профессионального самостоятельного вида спорта, признанного Международным Олимпийским комитетом.

Существует несколько версий о том, где появился чирлидинг: одна из них гласит [4, с. 5], что его родоначальником является Великобритания, но большинство источников сходятся на том, что чирлидинг зародился в Соединенных штатах Америки, а именно в элитных кругах студенческой жизни второй половины XIX в.

Незадолго до Гражданской войны в США возрос интерес среди студентов на участие в межвузовских соревнованиях. Один из источников предлагает следующую хронологию значимых событий: 3 августа 1852 г. – первое атлетическое межвузовское соревнование – командный между клубами Гарвардского и Йельского университетов; 1 июля 1859 г. – первый межвузовский бейсбольный матч – Амхерст-колледж одержал победу над Уильямс-колледж; 6 ноября 1869 г. – первый межвузовский матч по американскому футболу – Ратгерский университет победил Принстонский университет [9, с. 55].

Как раз таки участие в спортивных соревнованиях между вузами укрепило институциональную идентичность и позволило студентам определить идентичность личностных подвигов для самих себя. Такое соперничество спровоцировало поднятие высокого боевого духа и преданности собственным образовательным учреждениям среди студентов.

Но не все заинтересованные члены студенческого сообщества мужского пола имели возможность играть в элитных бейсбольных или футбольных командах, однако поездки на игры в другие города и посещение соревнований позволяли продемонстрировать опосредованное участие. Так называемые «cheering» (от англ. «cheer» – поддерживать), что можно трактовать как подбадривания или поддержки, во время игр начинались как неформальные, спорадические активности. Молодой человек время от времени мог выйти из толпы и начать призывать других студентов мужского пола кричать. Но, дело в том, что тогда соревнования проходили на игровых полях с минимальным количеством сидячих мест или без них вовсе. Данный факт говорит о том, что поддержание команд ещё не было развито. Толпы людей стояли по краям игровой площадки, и, по мере роста посещаемости и строительства больших стадионов, зрители отдалялись от игрового поля и способность спонтанного комментирования, слышимого игроками в ходе игры, уменьшалась.

Организованная поддержка развивалась как способ активизировать вовлеченность зрителей во всё более структурированный контекст официальных мероприятий – спортивных соревнований. Поддержки самосозданных групп были одним из способов стимулировать вербальное участие большей толпы. В том случае, когда зрители были достаточно вдохновлены, на поле могли выбрасываться фетровые-шляпы котелки, цилиндры и дамские носовые платки [3, с. 103]. Систематизация поддержки шла параллельно с систематизацией самих игр, проводимых на поле. Американский журналист и писатель Р. Пейн отмечал: «Награда за победу перед тридцатью тысячами восторженных зрителей, честь выиграть чемпионат и слава в газетах, которая возвеличивает подвиг, порождают в тренерах и игроках лихорадочное желание победить» [8, с. 107–112]. «Лихорадочное желание победить» также нашло отклик у «восторженных зрителей» – в первую очередь студентов мужского пола, чья поддержка могла бы вдохновить хозяев поля и запугать соперников.

Первые кричалки были официально задокументированы в газете Принстонского университета в 1877 г.: "Ш-ш-ш! Ах-х-х!" [10, с. 4]. А также в 1880 г.: "Ура! Ура! Ура! Бум! А-а-а-а!" [11, с. 1]. А вот уже в 1881 г. в этой же газете выходит статья под названием «Синтетический анализ Принстонской поддержки», в которой интереснейшим образом разбираются выражения, выкрикиваемые студентами во время игр. Опирались студенты в свою очередь на рассуждения профессора математики, который заявлял, что «двое – это компания, а трое – толпа», поэтому студенты, «повторив крик три раза, сразу же получают толпу, которая вызовет хорошую поддержку». При этом и восклицание «ура» также находит своё определение, приведённое Оскаром Уайльдом, который, "в момент эстетического восторга, заявил, что это была молитва к «Прекрасной Богине спортивных состязаний, чтобы Её луч света и благословения мог быть рассеянным с ослепительным сиянием на нашу Альма-Матер»". Таким образом, «ура» (по-английски «hurray»), сопоставляется с «Её лучом», который в оригинале выглядит как «Her-ray» [12, с. 5].

В 1884 г. один из выпускников Принстонского университета, Томас Пиблз, переехал в г. Миннеаполис, штат Миннесота, США, и с большим успехом представил Принстонский «клуб поднятия духа» и концепцию «подбадривания» студентам Университета Миннесоты на их матчах по американскому футболу.

В том же году два регбиста Университета Миннесоты Джон У. Адамс и Уин Сарджент создали «кричащую команду» (ski-you-mah), чтобы также вдохновить свою команду по регби. Оба регбиста решили использовать слово «Ski», боевой клич индейцев сиу, означающий победу, и они также добавили свое собственное слово «U-Mah» в качестве звука, представляющего Университет Миннесоты, который также рифмуется с «rah-rah-rah», чтобы сформировать командное приветствие. Их «вопл» стал популярным во всем университете и вскоре сыграл важную роль для студента по имени Джонни Кэмпбелл, которому приписывают изобретение того, что сегодня известно как чирлидинг.

В конце октября 1898 г. команда Университета Миннесоты по американскому футболу потерпела 3 поражения подряд, а впереди их ожидала финальная игра сезона против Северо-Западного университета в районе Чикаго.

Один из студентов – вышеупомянутый Джонни Кэмпбелл, берет на себя ответственность как самый первый из «лидеров поддержки», взял в руки мегафон, выскочил на спортивную площадку и повел толпу с уже популярным в университете организованным возгласом: «Ура, Ура, Ура! Ски-У-Ма! Ура! Ура! Университет! Университет! Минн-е-со-та!» Во многом благодаря Джонни Кэмпбеллу и его способностям мотивировать толпу и свою команду по американскому футболу, «Миннесота» выиграла игру со счетом 17:6, и именно этот день считается днём зарождения чирлидинга [6]. В результате чего «первым чирлидером» следует считать именно Джонни Кэмпбелла [2].

Таким образом, к началу XX в. организованная система поддержки и чирлидеры достаточно институционализировались, чтобы не оставить равнодушными как недоброжелателей, так и защитников.

В 1911 г. журнал «The Nation» раскритиковал Президента Гарварда А. Лоуренса Лоуэлла за его «дерзость высмеивать священные студенческие традиции». Лоуэлл, выступая на съезде учителей музыки, раскритиковал «организованные подбадривания как едва ли не худшее из когда-либо изобретённых средств выражения эмоций». «The Nation» возразил, что суть преданности к колледжу «состоит в том, чтобы отправиться на межвузовское соревнование в огромной компании, чтобы кричать и петь по команде». Статья защищала роль чирлидера в весьма экстравагантных понятиях: «Репутация доблестного "лидера группы поддержки" – одна из самых ценных вещей, которые мальчик может получить от колледжа. В качестве права на продвижения по службе в профессиональной или общественной жизни это едва ли уступает тому, чтобы быть квотербеком» (позиция ключевого игрока нападения в американском футболе) [7, с. 5–6].

В этой статье упоминается престиж, которым пользуются студенты-спортсмены и другие студенческие лидеры. Общеизвестной основной причиной для университетских занятий спортом была её ценность для подготовки студентов мужского пола к суровым условиям соревновательной деловой жизни. Лидеры группы поддержки были харизматичными, весьма заметными, и были выбраны из-за своей популярности, индивидуальности или признанных лидерских навыков. И квотербек, и чирлидер служили символами студенческого лидерства, что приводило их к профессиональному успеху во взрослой жизни.

Точно так же, как элитные спортсмены были отобраны для участия в соревнованиях за колледж, чирлидеров, представляющих колледж, теперь тоже отбирали за их навыки акробатики и экстравертный характер. Чирлидеры отбирались различными группами, включая факультетские комитеты, отделы физического воспитания или студенческий состав. Студенческому спорту теперь требовалось нечто большее, чем обычный доброволец, и статус официально выбранного лидера группы поддержки соответственно повысился. Популярность спорта в колледжах распространилась не только на кампус, но и на гражданское общество и регионы.

Таким образом, подводя итоги всему вышесказанному можно сделать вывод: чирлидинг изначально зарождался исключительно как мужской вид спорта, и, меньше чем за полвека, он преобразовался из группы поддержки в несколько добровольцев-энтузиастов в целое привилегированное студенческое движение, стать частью которого считалось высокой честью. Но пройдет совсем немного времени и такая уникальная возможность появится и у девушек, благодаря которым развитие чирлидинга приобретёт ещё больший успех.

Список литературы

1. Федерация чирлидинга и чир-спорта России [Электронный ресурс]. – URL: <https://cheerleading.ru> (дата обращения: 24.10.2023).
2. Almanac: The 1st cheerleader. CBS News [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.cbsnews.com/news/almanac-the-1st-cheerleader> (дата обращения: 24.10.2023).
3. Arturo F. Conzaes Jr. The First College Cheer // American Mercury 83. – 1956.
4. Golden S.J. Best Cheers: How to Be the Best Cheerleader Ever!. – WA : Becker & Mayer, 2004. – 64 p.
5. Hanson M.E. Go! Fight! Win!: Cheerleading in American Culture. Bowling Green, OH: Bowling Green State Univ. Popular, 1995. – 172 p.
6. History of cheerleading. International Cheer Union [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.cheerunion.org> (дата обращения: 24.10.2023).
7. Organized Cheering // The Nation. – 1911. – № 92, 5 Jan. – P. 5–6.
8. Paine R.D. The Spirit of School and College Sport in English and American Football // Century. – 1905. – № 71– P. 107–112.
9. Sojka G.S. Evolution of the Student-Athlete in America // Journal of Popular Culture. – 1983. – 16. – P. 55.
10. The Daily Princetonian. – 1877. – Vol. 1, no. 13. February 22. – P. 4.
11. The Daily Princetonian. – 1880. – Vol. 4, no. 16. March 12. – P. 1.
12. The Daily Princetonian. – 1881. – Vol. 6, no. 8. November 4. – P. 5.

Пермякова Ольга Сергеевна
обучающаяся, 4 курс, факультет физической культуры
Абызова Татьяна Васильевна,
канд. биол. наук
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия*
e-mail: marchenkovaos@list.ru

**КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ
НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ПЛАВАНИЮ**

Olga S. Permyakova
4th year student, Faculty of Physical Education
Tatyana V. Abyzova
Candidate of Biological Sciences
*Federal State Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian
Pedagogical University», Perm, Russia*
e-mail: marchenkovaos@list.ru

**CORRECTION AND DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF PRIMARY
SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION DURING INITIAL SWIMMING
TRAINING**

Аннотация. Данная научно-исследовательская работа посвящена вопросам поиска путей решения проблемы физического развития детей с задержкой психического развития. Рассмотрены условия водной среды как естественного средового фактора, усиливающего эффективность коррекционно-развивающих мероприятий при занятиях начальному обучению плаванию детей младшего школьного возраста данной нозологической группы. Предпринята попытка в создании дополнительных условий использования нестандартных средств, с целью коррекции и развития физических качеств у детей данной нозологической группы.

Ключевые слова: задержка психического развития, начальное обучение плаванию, коррекция, физические качества, нестандартные средства.

Abstract. This research work is devoted to the issues of finding ways to solve the problem of physical development of children with mental disabilities. Water environment conditions are considered as a natural environmental factor that increases the effectiveness of corrective and developmental measures during initial training in swimming for children of primary school age with delayed mental development. An attempt was made to create additional conditions for the use of non-standard drugs in order to correct and develop physical qualities in children of this nosological group.

Key words: mental retardation, initial swimming training, correction, physical qualities, non-standard means.

Введение. Проблема помощи детям с ОВЗ, ежегодно приобретает особую актуальность в современном мире. По данным Федеральной службы государственной статистики, в России в 2022 году зарегистрировано более 2,5 миллиона детей с ОВЗ. Это

составляет около 7% от общего числа детей школьного возраста. Среди наиболее распространенных отклонений в состоянии здоровья являются нарушения психического развития. В настоящее время зарегистрировано более 10 миллионов детей с задержкой психического развития.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) отстают в развитии физических качеств от своих здоровых сверстников на 1–2 года. У них обнаруживается моторная недостаточность в 90–100% случаев, особенно ярко проявляющиеся в нарушении координационных способностей: точности движений в пространстве; координации движений; ритма движений; дифференцировки мышечных усилий; пространственной ориентировки; точности движений во времени; способности к сохранению равновесия. Дети данной нозологической группы нуждаются в постоянной помощи по коррекции и развитию физических качеств. Безусловным лидером в этом являются игровые технологии. При этом водная среда является естественно средовым фактором, усиливающим эффективность коррекционных мероприятий.

Основная часть. Нами была предпринята попытка создания дополнительных условий для коррекции и развития координационных способностей у школьников с ЗПР с целью повышения уровня развития физических качеств у них, что и определило цель данного научного исследования.

Цель исследования. Изучить и научно обосновать эффективность влияния нестандартных дополнительных средств, используемых при начальном обучении плаванию на развитие физических качеств у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования. Физические качества: координационные способности (ориентация в пространстве, способность к равновесию); силовая выносливость, скоростно-силовые качества у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Предмет исследования. Коррекционное воздействие комплекса упражнений с использованием нестандартного дополнительного средства на развитие физических качеств у детей младшего школьного возраста с ЗПР при начальном обучении плаванию.

Нами выдвинуто предположение, что использование нестандартного дополнительного средства при начальном обучении плаванию детей младшего школьного возраста с ЗПР, будет способствовать повышению эффективности развития физических качеств у них.

Исследование проводится на базе бассейна "Спортикос" МАДОУ "Детский сад № 120" г. Перми. В исследовании принимают участие 12 мальчиков младшего школьного возраста 7–9 лет с ЗПР. Исследуемые были разделены на две репрезентативные группы:

Экспериментальная группа – дети (n=6) посещают занятия по начальному обучению плаванию (методика Н.Ж. Булгаковой) 2 раза в неделю, где используется комплекс упражнений с использованием нестандартного дополнительного средства «Плот».

Контрольная группа – дети (n=6) посещают занятия по плаванию 2 раза в неделю в соответствии с обычной программой начального обучения плаванию по методике Н.Ж. Булгаковой, без использования разработанного комплекса.

Для реализации поставленной цели последовательно решаются задачи, связанные с подбором методов оценки физических качеств и разработки комплекса упражнений с использованием нестандартного дополнительного средства.

Методы исследования. В исследовании особое внимание уделено коррекции координационных способностей исследуемых, а именно способность к сохранению равновесия и ориентировке в пространстве. Также оценивались силовая выносливость мышц спины и живота и скоростно-силовые качества (прыжок в длину с места с двух ног). Так, для оценки способности к сохранению равновесия используются пробы «Ромберга-1, 2» и «Повороты на гимнастической скамье».

Вместе с тем проводится оценка освоения базовых двигательных действий (скольжение на груди с изменением положением рук, передвижение с помощью прыжка и др.).

Для достижения поставленной цели нами разработан комплекс упражнений с использованием нестандартного дополнительного средства «Плот», состоящий из 4 физических упражнений, направленных на развитие:

- способности к статическому равновесию (И.П. – сидя на средстве «плот», удерживая равновесие до достижения устойчивого вертикального положения туловища в течение времени – от 15 сек и более, рис. 1);
- способности к статическому равновесию (И.П. – стоя на коленях с опорой на руки на средстве «плот» удерживая устойчивое положение в течение 15 сек, рис. 1);



Рис. 1. Упражнения для развития способности к статическому равновесию с использованием нестандартного средства «Плот»

- на развитие способности к динамическому равновесию к ориентированию в пространстве (И.П. – лежа на спине, совершить поворот вокруг собственной оси, вернуться в И.П.);
- на формирование правильной работы ног в процессе обучению плаванию (И.П. – лежа на груди, туловище и ноги, включая колени, находятся на плоту, проводится попеременная работа ног с задействованием преимущественно стоп в течение 30 секунд, рис. 2).



Рис. 2. Упражнение на формирование правильной работы ног с использованием нестандартного средства «Плот»

Разработанный комплекс упражнений включен в основную часть занятия. Время, затрачиваемое его выполнения, составляет 5–6 минут. Общая длительность занятия – 30 минут.

На начальном этапе исследования полученные данные свидетельствуют о снижении показателей исследуемых качеств относительно нормы для данной категории детей в 100% случаев, что соответствует данным литературных источников.

Заключение. Подобранные методы исследования позволяют оценить эффективность разработанного комплекса упражнений с использованием нестандартного дополнительного средства «Плот» на развитие физических качеств детей исследуемой с ЗПР при начальном обучении плаванию.

Разработанный комплекс упражнений с использованием нестандартного дополнительного средства направлен на коррекцию способности к сохранению равновесия и ориентации в пространстве, предназначен для повышения эффективности развития силовой выносливости и скоростно-силовых качеств у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития при начальном обучении плаванию.

Список литературы

1. Адаптивная и лечебная физическая культура. Плавание : учеб. пособие для вузов / Н.Ж. Булгакова, С.Н. Морозов, О.И. Попов, Т.С. Морозова ; под ред. Н.Ж. Булгаковой. – М. : Юрайт, 2023. – 344 с.
2. Гидрореабилитация в системе адаптивной физической культуры : учеб. пособие / М.В. Светлакова, И.Ю. Сазонов, Н.В. Волнистова и др. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 142 с.
3. Иссурин В.Б., Лях В.И. Координационные способности спортсменов / пер. с англ. И.В. Шаробайко. – М. : Спорт, 2019. – 208 с.
4. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. – М. : Советский спорт, 2009. – 608 с.

Тарасов Дмитрий Викторович
студент 2 курса исторического факультета.
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», г. Пермь, Россия
e-mail: 89992280604@ya.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ВЕРХОВНЫХ БОГОВ ИНДУИЗМА В ЖИВОПИСИ НА ДЕРЕВЯННЫХ ДОСКАХ XVII ВЕКА

Dmitry V. Tarasov
2^{ed} year student of the Faculty of History.
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
'Perm State Humanitarian Pedagogical University'
e-mail: 89992280604@ya.ru

REPRESENTATION OF THE SUPREME GODS OF INDIA IN PAINTING ON WOODEN BOARDS XVII CENTURY

Аннотация. Представленная работа посвящена анализу представления верховных богов Индии в живописи на деревянных досках в XVII веке. Определены основные стили живописи в данный период, рассмотрены примеры, сохранившихся изображений, проведен анализ существующих материалов по представленной теме, включающий в себя литературный обзор основных авторов, изучавших данную тему. Приведено описание каждого из трех верховных богов – Брахма, Шиву и Вишну. Значительное место в статье занимает различное представление верховных богов индуизма, вариации их представления разнообразны и многогранны, в чем и заключается основная проблема, рассматриваемая в статье. Также в работе рассматривается практическая значимость символики богов для индуистов.

Ключевые слова: Индия, искусство, живопись, верховные боги, мифология, Бог, индуизм.

Abstract. The presented work is devoted to the analysis of the representation of the supreme gods of India in painting on wooden boards in the 17th century. The main styles of painting in this period are identified, examples of surviving images are considered, an analysis of existing materials on the topic presented is carried out, including a literary review of the main authors who studied this topic. The description of each of the three supreme gods - Brahma, Shiva and Vishnu is given. A significant place in the article is occupied by a different representation of the supreme gods of Hinduism, the variations of their representation are diverse and multifaceted, which is the main problem considered in the article. The paper also discusses the practical significance of the symbolism of the gods for Hindus.

Key words: India, art, painting, supreme gods, mythology, God, Hinduism.

Введение

Тема исследования представления верховных богов индуизма в XVII веке остается актуальной в настоящее время. Актуальность темы обусловлена тем, что в настоящее время порядка 1,5 млрд человек исповедуют индуизм. В Индии индуисты составляют 84% населения, Непале – 89%, Бангладеш – 18%, Республике Шри-Ланка – 19%. Значительные группы индуистов также среди выходцев из Индии и других стран, проживающих в Бирме,

Малайзии, Сингапуре, Гайане, Маврикии, на Фиджи [5]. Индуизм, насчитывающий более 5000 лет, впитал идеи со всех уголков земного шара. Индуизм является одной из наиболее распространенных религий в мире, и ее корни уходят в глубь истории. В XVII веке Индия была под властью многих иноземных правителей, что повлияло на религиозную и культурную жизнь народа. Поэтому изучение представлений о верховных богах индуизма в этот период может помочь понять ее эволюцию и изменения, а также рассмотреть влияние социальных, политических и культурных факторов на формирование верований и традиций современного индийского общества.

Изображение верховных богов Индии – это центральная тема в живописи на деревянных досках, которая процветала в XVII веке. В этом периоде было создано множество произведений, которые изображали богов и богинь индуизма. Каждый изображенный бог имел свою специфику и символику.

Например, Вишну изображался с голубой кожей, веселым выражением лица и с флейтой в руках. Бродяга Шива изображался с трезубцем, косой и змеей вокруг шеи. Вишну был изображен с белой кожей и усыпанными драгоценными камнями платьем.

Каждый бог символизировал свой аспект жизни и взаимодействовал с другими богами. Вишну изображался в разных моментах своей жизни, включая его юность в Вриндаване и битву при Курукшетре.

Символика богов имела особое значение для индуистов, которые видели в них олицетворение энергии и мудрости. Изображения богов на живописных досках были не только украшением, но и служили практической цели – помогали людям сосредоточиться и медитировать.

Многие современные авторы изучали вопросы, связанные с искусством Индии, в частности, с представлением верховных богов. Для выполнения цели и задач исследования необходимо провести анализ литературы для создания необходимого информационного пула и на его основе провести исследование. Вопросы, связанные с культурой и религией Индии, изучали следующие авторы.

Деменова В.В. в учебном пособии освещает вопросы, связанные со спецификой искусства Индии (архитектура, живопись, скульптура) периода древности и раннего Средневековья доисламского периода. Материал построен в соответствии с принципами историзма, ряд тем отражает специфику теоретической искусствоведческой проблематики (художественные школы, стили, принципы формообразования, соотношения иконографии и визуальных канонов) [3].

Учебное пособие "Искусство Индии" Деменовой В.В. – это качественно и глубоко исследованная работа, которая станет незаменимым гидом для начинающих исследователей индийского искусства и культуры. Автор затрагивает вопросы, связанные со спецификой искусства Индии (архитектура, живопись, скульптура) периода древности и раннего Средневековья доисламского периода. Книга содержит краткое, но информативное изложение основных тем, связанных с искусством Индии – традиционными жанрами, стилями, художественными направлениями, а также культурными и религиозными контекстами их возникновения. Материал построен в соответствии с принципами историзма, ряд тем отражает специфику теоретической искусствоведческой проблематики (художественные школы, стили, принципы формообразования, соотношения иконографии и визуальных канонов). Особое внимание в пособии уделяется взаимодействию индийского искусства с другими культурами, привнесению новых технологий, стилей и видений в индийское искусство. Описание иллюстраций помогает читателям лучше понять тему книги, визуализировать произведения искусства и ощутить их красоту. Адресовано студентам бакалавриата, обучающимся по направлению «История искусств». Будет полезно студентам, специализирующимся в области культурологии, социально-культурной деятельности, а также всем студентам гуманитарного профиля, интересующимся вопросами изобразительного искусства Востока [4].

«Всеобщая история искусств» Чегодаева А.Д. подготовлена Институтом теории и истории изобразительных искусств Академии художеств СССР с участием ученых – историков искусства других научных учреждений и музеев: Государственного Эрмитажа, Государственного музея изобразительных искусств имени А.С. Пушкина и др.

Книга начинается с древних цивилизаций, таких как Египет, Месопотамия, Индия и Китай, и продолжается до наших дней исследованием современного искусства. Автор включает в книгу все основные направления искусства – архитектуру, живопись, скульптуру, музыку и театральное искусство. «Всеобщая история искусств» представляет собой историю живописи, графики, скульптуры, архитектуры и прикладного искусства всех веков и народов от первобытного искусства и до искусства середины XX века, в том числе в книге описано искусство Индии с 7 до 18 века и т.д. [11].

«Всеобщая история искусства» знакомит с сущностью произведений мирового искусства, закономерностями возникновения и развития национальных и мировых стилей и художественных направлений, влиянием искусства на другие сферы культурной и общественно-политической жизни, значением искусства как культурного феномена в современном мире [11].

Книга «Истории искусства всех времен и народов» авторства К. Вёрмана – это незаменимый источник знаний для всех, кто интересуется историей искусства. В книге описаны различные направления искусства всех времен и народов, начиная с пещерной живописи и заканчивая современным искусством. В первом томе «Истории искусства всех времен и народов» К. Вёрмана представлен обзор художественного творчества первобытных племен и народов древнего мира. Сочинение является прекрасным руководством для желающих пополнить свои познания сведениями по истории искусства. В издании огромное количество интересных фотографий и рисунков, иллюстрирующих познавательный текст. [1]. Особое внимание в книге уделяется возникновению и развитию различных художественных направлений, архитектурных стилей и техник изобразительного искусства. В книге также приведены исторические факты, связанные с развитием искусства, сроки, периоды и отдельные этапы развития тех или иных направлений.

Статья Ульциферовой О.Г. "Взаимодействие литературы и искусства основных религиозно-культурных систем Индии" представляет собой глубокий анализ взаимодействия индийской литературы и искусства в рамках религиозно-культурных систем.

Автор в статье рассматривает взаимодействие и переплетение искусства и литературы в рамках индуизма, буддизма и джайнизма, исследует характерные черты культурных систем и их влияние на развитие художественной культуры в регионе.

Среди ключевых идей статьи можно выделить высокий уровень ремесла и мастерства мастеров разных религиозно-культурных систем, развитие знаний и мировоззрения, связанных с духовным и культурным наследием Индии. На фактическом материале она анализирует схожесть и различие указанных систем, приводит основные данные о взаимодействии этих систем в литературе и искусстве и показывает взаимовлияние и взаимообогащение столь различных религиозно-культурных систем [10].

Статья "Цели индийского искусства" авторства А.К. Кумарасвами посвящена анализу индийского искусства с точки зрения его главных целей и задач. Статья представляет собой уникальный взгляд на искусство Индии и позволяет более глубоко понять его суть и значение.

Автор акцентирует внимание на том, что индийское искусство всегда было неотъемлемой частью религиозной и духовной культуры Индии. Оно служит не только эстетической функции, но и является средством для достижения духовного просветления и постижения тайн божественного мира.

Анализируя конкретные примеры индийского искусства - от скульптурного и живописного искусства до архитектуры, А.К. Кумарасвами показывает, что внешний вид и формы индийского искусства необходимы для передачи глубоких религиозных и мифологических смыслов [6].

«Искусство Индии» Тюляева С.И. – это первое в советском искусствознании исследование, охватывающее историю индийского искусства от древнейших времен до современности. Статья является мастерским трудом среди других литературных произведений на тему культуры и искусства Индии. Статья была опубликована в 1968 году и до сих пор является актуальной, так как культура и искусство Индии являются одними из наиболее разнообразных и захватывающих в мире.

Следует отметить, что автор обладает глубокими знаниями в области истории и культуры Индии, что позволило ему создать увлекательную и содержательную статью. В работе рассматриваются такие важные аспекты, как история развития индийского искусства, его стили и направления, а также основные черты культуры искусства Индии.

Сложные концепции и особенности индийской культуры и искусства стали более доступными благодаря четкой и ясной позиции автора, который использует простые и понятные термины. Это становится особенно важным в мире, где нет необходимости в знании этих терминов, но в то же время их знание повышает культурный уровень.

Самая большая ценность статьи – это описание сильных и слабых сторон индийской культуры и искусства. Несмотря на то, что автор занимается их объединением, он не попытался сделать генерализации. Вместо этого он предоставил каждому стилю и направлению заслуженное место в контексте исторического развития индийской культуры и искусства. Это означает, что читатель имеет возможность понять, как культура и искусство образуют поток и взаимодействуют друг с другом [9].

Статья Столяровой Е.В. "История изучения культа Вишну в эпических источниках" представляет собой обзор научных трудов и исследований, посвященных изучению культового пантеона древней Индии. Автор в своей статье акцентирует внимание читателя на культовом боге Вишну, который считается одним из наиболее почитаемых божеств в индуистской религии.

Статья раскрывает историю изучения культа Вишну в эпических источниках, начиная с древнейшего эпоса "Рамаяны" и заканчивая позднейшими эпосами – "Махабхаратой" и "Бхагаватом". Автор подробно описывает значимость каждого источника, рассказывая о том, какие аспекты культа были раскрыты в каждом из них. Также автор обращает внимание на исследования, проводимые в гуманитарном исследовательском институте в России по изучению индуистского культового пантеона [8].

Солопов О.В. в своей статье раскрывает особенности восприятия брахманизма в философском наследии А.И. Введенского. На основе изучения работ мыслителя в статье выявляются этапы и принципы развития индийского религиозного сознания, в том числе этапы становления классического брахманизма, а также изложены основные положения его системы [7].

Художественное мышление индийских мастеров глубоко религиозно. В течение истории Индии брахманизм, индуизм, буддизм, джайнизм, ислам и многие другие религиозно-философские системы занимали главенствующее положение, оказывая свое воздействие на развитие искусства [4, с. 6].

Начиная с древнейшего периода, религия и философия играли важную роль в развитии искусства в Древней Индии. Брахманизм, одна из древнейших религиозных систем, имела большое влияние на искусство, особенно на архитектуру и скульптуру. Брахманы, как священнослужители и хранители религиозных текстов, влияли на развитие иероглифического письма и картинной живописи.

Основная часть.

Индуизм, возникший позже, также оказал значительное влияние на искусство Древней Индии. В мифологии индуизма существует множество божеств, каждое из которых имеет свою символику, что нашло отражение в живописи, скульптуре и архитектуре.

Буддизм, возникший в Индии и ставший одной из крупнейших мировых религий, также сыграл свою роль в искусстве Древней Индии. Буддийская архитектура, такая как

ступы, чайтти и монументы, появились благодаря распространению буддизма. Войти в такую ступу было равносильно посещению храма.

Джайнизм, религия, возникшая в Древней Индии, повлияла на развитие изобразительного искусства, включая живопись, скульптуру и архитектуру. Различные символы и истины джайнизма были изображены на известняковых скульптурах.

Ислам, появившийся в Индии в 8 веке, тоже оказал влияние на искусство Древней Индии. Различные элементы исламской архитектуры были адаптированы для использования в индуистской архитектуре.

В Индии искусство живописи имеет древнюю традицию, которая описана в древних текстах, а также в анекдотических рассказах о красочных домах и зданиях. Самые ранние памятники изобразительного искусства в Индии – это наскальные росписи, созданные доисторическими людьми. В Индии живопись достигла невиданных высот в начале нашей эры, а затем была развита в малых формах, таких как миниатюры, литографии и лубок. Индийская живопись многолика и отличается сложной композицией, точностью деталей, яркими цветами и многообразием сюжетов. Техника живописи по стеклу была изобретена в XVI веке в Танджоре, где использовались полудрагоценные камни, золотая пластина и позолоченная сталь для украшения картин.

Ремесленник должен уметь создать сбалансированный эффект с использованием камней. Обычно на миниатюрах изображают различные позы Вишну.

Живопись на деревянных досках в Индии имела свои особенности и была популярной в XVII веке. Одним из наиболее известных стилей живописи на деревянных досках в Индии является "Пичвай" – это традиционный стиль живописи, который возник в городе Натхдваре в Раджастанх в начале XVIII века.

Однако, если говорить о живописи на деревянных досках в XVII веке, то можно отметить следующие стили:

1. Миниатюрная живопись на деревянных досках, которая была популярна в Могольской Империи. Миниатюрная живопись на деревянных досках в XVII веке характеризуется красочностью, мелкими деталями и утонченностью исполнения. Картины часто создавались для декорации интерьеров и были небольшого размера. Они могли быть выполнены тонкой глазурью, что придавало им особую гладкость и блеск. Наиболее распространенными темами были портреты, пейзажи, натюрморты и религиозные сюжеты. Мастера использовали различные техники, включая масляную живопись, акварель и гуашь.

2. Живопись на манускриптах из деревянных досок, которая была распространена в северной части Индии. Живопись на манускриптах из деревянных досок в XVII веке характеризуется высокой степенью детализации и традиционным стилем исполнения. Нередко при создании таких манускриптов использовались яркие краски и золотые листы для создания яркого и роскошного вида. Изображения на манускриптах могут быть либо иллюстрациями к религиозным текстам, либо каллиграфическими шрифтами, выполненными на досках.

3. Живопись на переходных досках, которая была популярна в южной Индии. Этот стиль характеризуется изображением танцевальных сцен, мифологических персонажей и декоративных эффектов на досках. Также характеризуется своеобразным стилем и сюжетами, отражающими мифологические предания и религиозные представления индуистской культуры.

Несмотря на то, что каждый из этих стилей имеет свои особенности и характеристики, все они сочетают в себе живописные традиции Индии и архитектурный элемент – деревянную доску.

Миниатюрная живопись на деревянных досках является важной частью индийского изобразительного искусства. Ее развитие было стимулировано появлением персидской миниатюры в Северной Индии, которую привнесли мусульманские завоеватели. Темы миниатюр включают батальные и охотничьи сцены, любовные переживания, литературных героев и сюжеты из индуистской мифологии. Художник создает изображение по памяти,

основываясь на своем творческом видении. Миниатюры создаются с использованием растительных красок и природных веществ. Несмотря на то, что они не так утонченны, как раньше, они все еще продолжают существовать и продаются на обочинах дорог.

Живопись на деревянных досках в Индии в XVII веке была одним из самых популярных искусств. Эти доски, называемые паты, были использованы для представления верховных богов Индии, таких как Брахма, Вишну и Шива.

Особое место в индуистских религиозных практиках отводится рецитации божественных имен [8].

Боги, богини и причисляемые к их сонму эпические герои (число богов индуистского пантеона превышает 3 миллиона) выступают как персонификации космических сил воплощение этико-моральных представлений. [2, с. 208].

Каждый бог был изображен в соответствии с его свойствами и атрибутами. Брахма, бог творения, был изображен с четырьмя головами и четырьмя руками, держащими книги и другие символы знания. Брахманизм предстаёт как глубокое теистическое учение, подходящее в отдельных аспектах на христианство [7].

Вишну, бог сохранения, был изображен с четырьмя руками, держащими различные атрибуты, такие как колесо и лотос. Шива, бог уничтожения, был изображен с третьим глазом на лбу и змеей вокруг шеи [2].

Кроме того, на патах также изображались другие божества, такие как Дурга и Кали, а также различные эпизоды из мифологии и религиозных текстов.

Живопись на деревянных досках была выполнена в ярких красках и с детальной отделкой, чтобы создать уникальные и красивые произведения искусства. Эти произведения были использованы для медитации, молитв и религиозных церемоний, а также были высоко оценены как произведения искусства и считались ценными коллекционными предметами.

Техника создания и исполнения буддийских и брахманистских фресок не различалась ни в подготовительных работах отделки стен, ни в манере художественного письма. Однако вместе с ослаблением влияния буддизма в Индии фрески в большинстве становятся индусскими по содержанию [10].

Одним из наиболее известных произведений живописи на деревянных досках является «Премавиваха», которая посвящена жизни и любовным приключениям бога Вишну. Она изображает моменты из жизни Вишну, включая его детство, игры с гопи и битву при Курукшетре (рис. 1).

Художники, которые создавали эти произведения, были мастерами в использовании цвета и пропорций. Они использовали яркие цвета, чтобы подчеркнуть могущество богов, а также детализированные фигуры, чтобы передать реалистичность и выразительность.

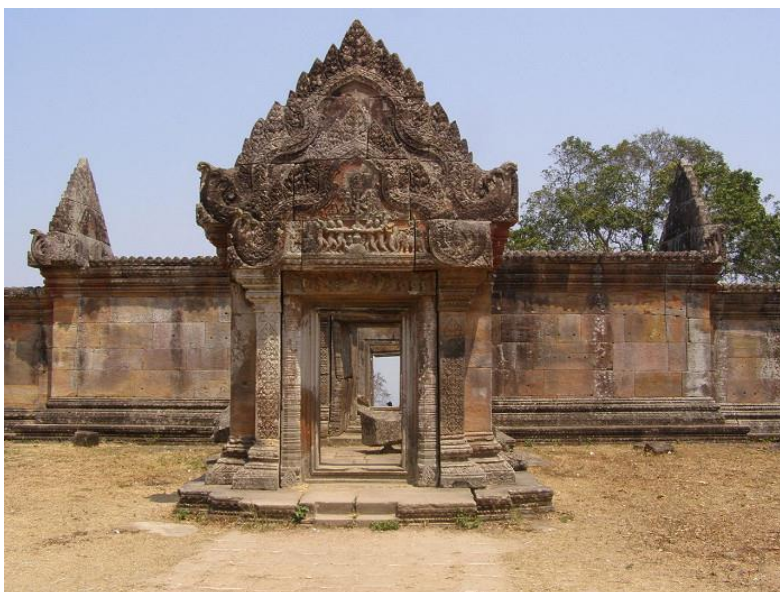


Рис. 1. Храмовый комплекс Прэахвихеа

Брахма – бог творения, который периодически появляется и исчезает в Пралайю. У него четыре лица, каждое из которых символизирует качество земли (рис. 2, 3). Бог Брахма на изображениях XVII века обычно изображался как старец с четырьмя головами и четырьмя руками. Одна рука держала веду, другая – жезл бога, третья – жезл жреца, а четвертая – молнию. На головах у Брахмы были четыре разных лица, каждое со своим выражением: на первом было изображено радость, на втором – гнев, на третьем – уныние, а на четвертом – смирение.

Обычно, на изображениях Брахмы изображались также и другие элементы, такие как лебедь, на котором бог сидел, или лотос, который он держал в левой руке.



Рис. 2. Бог Брахма



Рис. 3. Бог Брахма

Вишну – бог вишнуитской религии, всепронизывающий Создатель, периодически воплощающийся и проживающий полностью человеческую жизнь для восстановления дхармы (рис. 4). Он считается охранителем и защитником, благодаря своей сострадательной природе. Вишну поклоняются либо одному, либо с его супругой Лакшми [1, с. 100]. В знакомых всем источниках эпохи XVII века на деревянных досках Вишеу также изображали с четырьмя руками, из которых каждая держала свой символ. Бог Вишеу часто был изображен в положении стоя смотрящим прямо перед собой. Однако также создавались

изображения Вишеу, изображающие бога в разной почетной вертикальной позе, например сидящим на троне или на лотосе.

В XVII веке мастера-резчики дерева в Индии и Шри-Ланке обладали практически невероятными техническими навыками, и создание деревянных изображений богов стало для них обычной практикой. Они часто изготавливали деревянные изображения богов для своих храмов, где преданные могли поклоняться своим божествам. Его средство передвижения – Гаруда, получеловек-полуптица. Вишну имеет множество аватаров, которые рождаются как человек для восстановления дхармы. Среди них Матсья или рыба, и Курма или черепаха.



Рис. 4. Бог Вишну



Рис. 5. Скульптура Бога Вишну из дерева

Его огромная спина была основой для вращения горы, изображая Вишну в виде получеловека-получерепахи или Варахи, который спас землю от затопления, уничтожив демона Хираньякшу (рис. 6). В другом воплощении, Нарасимха, Вишну уничтожил демона Хираньякашипу, который не позволял индусам поклоняться ему. Кришна, символизирующий многие добродетели, изображается как играющий на флейте среди своих подруг-пастушек или как младенец, который убил своего жестокого дядю. Будда, девятое воплощение Вишну, может изображаться в разных формах, но всегда выражает безмятежность и созерцание.



Рис. 6. Бог Вишну как получерепаха-получеловек

Однако буддисты отвергают идею того, что Будда был воплощением какого-либо божества. Вместо этого, в индуизме существуют различные боги и их образы, такие как Калки, Вишварупа и Шива. Каждый из них имеет свои атрибуты и символизирует что-то важное для верующих. Шива, например, является богом-разрушителем и обычно изображается с трезубцем, барабаном и другими атрибутами (рис. 7). Его ездовое животное – бык Нанди, который символизирует смирение и преданность. Шивалингам – это самый распространенный образ Шивы, который можно увидеть во многих храмах.

Изображение бога Шивы на деревянных досках XVII века может включать множество деталей, символизирующих разные аспекты этого божества. В таких изображениях Шиву часто изображают в медитативном состоянии, сидящего на лотосе, с тремя глазами, белыми волосами, и гадьей, свернутой вокруг шеи (шива-нага).

В одной из рук Шивы может быть предмет, называемый трезубец (тришула), который символизирует уничтожение трех видов испытаний – физических, психологических и духовных. В другой руке Шива может держать предмет, называемый дамару – музыкальный инструмент в форме двух наложенных на друг друга шаров, который является символом ритма и духовных знаний.

Кроме того, Шиву может изображать с тремя полосами на лбу, которые символизируют его трех главных аспектов: Тапас, Джняна и Крия. Шива также может быть

изображен в одежде, переплетенной с нагами, что связано с его аспектом бхутанатха, господина духов мира.

Некоторые изображения Шивы на деревянных досках также могут включать его супругу Парвати, их детей Ганешу и Карттикею и других важных божеств. Каждый элемент на картине имеет свой смысл и символизм.



Рис. 7. Бог Шива

Питха является проявлением Силы Бога, которое представляет Парашакти. Лингамы могут быть сделаны из разных материалов, включая камень, металл, драгоценные камни, дерево, землю и другие материалы. Шива также может быть изображен в антропоморфной форме вместе со своей супругой Парвати, которая называется Ума-Махешвара. Натараджа, или «Царь танца», символизирует Шиву как Космического Танцора, который представляет собой силу, энергию и жизнь всего сущего. Танец Шивы состоит из пяти мощных действий, панчакритья, которые символизируют творение, сохранение, разрушение, милость сокрытия и милость откровения [3, с. 87].

Дворец сознания, где Шива танцует в кольце огня, является центральным помещением проявленной вселенной и наполненным светом сердцем человека, известным как читсабха. Шива, танцуя, создает и уничтожает вселенную, скрывает Предельную Реальность от большинства, но раскрывает ее для тех, кто близко подходит и распознает Парашиву – Предельную Реальность – в своем внутреннем бытии.

Заключение

Следует, помнить, что история искусства Индии, особенно в период средневековья, – это, по существу, история искусств ряда различных народов и государств, входивших в состав единого субконтинента и находившихся в непрерывном взаимодействии. Каждый из этих народов внес свой вклад в сокровищницу индийского искусства, столь многогранного и многоликого [11, с. 200].

Индийскому искусству, несомненно, в сильной степени недоставало понимания закономерности в отдельных художественных отраслях; а именно, в передаче духовного содержания, еще больше, чем в технике. В данных направлениях представление не идет дальше поверхностного изложения [1, с. 742].

Символика богов имела особое значение для индуистов, которые видели в них олицетворение энергии и мудрости. Изображения богов на живописных досках были не только украшением, но и служили практической цели - помогали людям сосредоточиться и медитировать.

Таким образом, изображения верховных богов Индии в живописи на деревянных досках в XVII веке не только были художественным произведением, но и служили практической и религиозной цели, помогая людям сосредоточиться и медитировать. Важно отметить, что художественные представления богов отражали культуру и верования того времени, а также служили средством передачи этих традиций следующим поколениям.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что за более чем две тысячи лет существования индуизма были приняты различные символы в его иконографии, которые имеют глубокое духовное значение, основанное на священных текстах и культурных традициях. Толкование этих символов может меняться в зависимости от географического расположения, исторического периода и религиозной традиции.

Список литературы

1. Вёрман К. Искусство первобытных племен, народов дохристианской эпохи и населения Азии и Африки с древних веков до XIX столетия. – СПб. : Полигон, 2000. – 944 с. – (История искусства всех времен и народов. Т. 1).
2. Всеобщая история искусства : курс лекций / И.А. Пантелеева, М.М. Миркес, М.В. Тарасова и др. – Красноярск : ИПК СФУ, 2008. – 1020 с.
3. Деменова В.В. Доисламское искусство Индии : учеб. пособие для вузов. – М. : Юрайт, 2022. – 141 с.
4. Деменова В.В. Искусство Индии : учеб. пособие для студентов. – Екатеринбург : Уральского университета, 2016. – 116 с.
5. Индуизм по странам [Электронный ресурс] // Википедия. – URL: https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%98%D0%BD%D0%B4%D1%83%D0%B8%D0%B7%D0%BC_%D0%BF%D0%BE_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%BC&stable=1 (дата обращения: 01.02.2023).
6. Кумарасвами А.К. Цели индийского искусства // Искусство. – 2015. – № 3. – С. 10–29.
7. Солопов О.В. Брахманизм в интерпретации А.И. Введенского // Манускрипт. – 2021. – № 12.
8. Столярова Е.В. История изучения культа Вишну в эпических источниках // Вестник РХГА. – 2013. – № 1.
9. Тюляев С.И. Искусство Индии. – М. : Искусство, 1968. – 339 с.
10. Ульциферов О.Г. Взаимодействие литературы и искусства основных религиозно-культурных систем Индии // Вестник МГИМО. – 2013. – № 1 (28).
11. Чегодаев А.Д. Всеобщая история искусств : т. 2, кн. 2. – М. : Искусство, 1961. – 1039 с.

Белоусова Мария Витальевна
магистрант факультета физической культуры
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: sh.mari4@mail.ru

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У БАДМИНТОНИСТОВ 8–10 ЛЕТ

Maria V. Belousova
Undergraduate student of the Faculty of Physical culture
Federal State Educational Institution of Higher Education « Perm State Humanitarian
Pedagogical University», Perm, Russia
e-mail: sh.mari4@mail.ru

DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES IN BADMINTON PLAYERS 8–10 YEARS OLD

Аннотация. Координационные способности очень важны для игры в бадминтон. Важно во время тренировочного процесса уделить больше возможностей на их развитие. Разработан комплекс упражнений, направленный на ловкость и реакцию.

Ключевые слова: координация, бадминтон, эксперимент, тренировочные занятия.

Abstract. Coordination abilities are very important for playing badminton. It is important to give more opportunities for their development during the training process. A set of exercises aimed at dexterity and reaction has been developed.

Key words: coordination, badminton, experiment, training sessions.

Введение

В наше время большое внимание уделяется спорту и здоровому образу. Бадминтон является одним из самых быстрых и самых энергозатратных видов спорта, в котором не малую роль играют такие качества как координация, быстрота, ловкость, гибкость. Это игровой вид спорта, а значит здесь необходимо быстро реагировать на зрительный и слуховой сигнал. В его роли выступает волан.

Последнее время бадминтон начинает набирать популярность. Это проявляется в увеличении количества детей, занимающихся данным видом спорта. В бадминтоне очень важна координация, которая в младшем школьном возрасте только начинает развиваться. Обучающиеся зачастую не могут правильно сделать какое-либо действие, быстро и точно выполнить необходимое. Именно поэтому для исследования мы решили выбрать такую способность как координация.

В процессе тренировки важно уделять особое внимание развитию координации. Если в тренировочном процессе выделить время на развитие этого качества, то уровень игры спортсменов повысится, также улучшатся их скоростные способности и способности

к быстрой ориентации на площадке. Ведь именно это играет одну из важных ролей в бадминтоне.

Цель исследования: определить эффективность экспериментального комплекса упражнений, направленного на развитие координационных способностей бадминтонистов 8–10 лет.

В результате исследования литературы мы пришли к выводу, что для формирования координационных способностей самый благоприятный возраст 8–10 лет. Это является сенситивным периодом для развития координации. В этом возрасте наиболее успешно формируются сложные координационные элементы и лучше усваиваются упражнения на вестибулярный аппарат.

Также мы пришли к выводу, что бадминтон является сложно-координационным видом, в котором необходимы постоянные смены направлений, быстрая реакция, хорошая меткость. Мы выявили какие виды координационных способностей являются наиболее значимыми для бадминтонистов. Так как именно это является залогом успеха спортсмена на соревнованиях.

Для измерения уровня координационных способностей мы используем тесты, которые являются наиболее точным показателем для измерений. В них мы можем отследить динамику изменений координационных способностей и тем самым повысить навык игры в бадминтон. Во время проведения эксперимента используются координационные физические упражнения.

Во время исследования необходимо внимательно следить за выполнением заданий спортсменами, чтобы получить хороший результат. Также необходимо измерить изначальный уровень и учесть тренированность спортсменов.

В работе используются методы строго-регламентированного варьирования, не строго регламентированного варьирования, игровой и соревновательный метод. Именно они позволяют нам развивать координационные способности у юных бадминтонистов.

Анализ литературных источников показал, что в бадминтоне действительно очень важна координация и необходимо ее развивать. Мы изучили, что наиболее эффективно влияет на развитие координации, что необходимо для того, чтобы уровень координационных способностей улучшался. Также мы определили, что возраст 8–10 лет является сенситивным для развития координационных способностей. Для измерения результатов мы будем использовать тесты, в которых будут отражаться изменения.

Тестирование физических качеств

Для определения уровня координационных способностей использовались такие тесты, как:

Тест 1. Челночный бег 6х5.

Тест 2. Переноска воланов.

Тест 3. Ловля линейки.

Тест 4. Жонглирование воланом за 1 минуту.

Педагогический эксперимент

Эксперимент проводился в естественных условиях. Для исследования отобрали две группы девочек по 10 человек, экспериментальная и контрольная. В обеих группах проводились тесты до и после эксперимента. Непосредственно формирующий эксперимент

проводится в экспериментальной группе, а контрольная группа тренируется по программе на основе ФССП по виду спорта бадминтон.

Эксперимент длился три месяца. Упражнения выполнялись в дневное время в закрытом помещении три раза в неделю и длились 15–20 минут в период тренировочных занятий. Всего было проведено 36 тренировочных дней. В качестве средств для проверки результатов и для начального среза использовались тесты.

Для достижения поставленной цели мы использовали такие средства как звуковые, визуальные, упражнения со скакалкой и теннисным мячом, упражнения с воланами, жонглирования.

Упражнения были направлены на улучшение таких способностей как быстрота перестроения двигательной деятельности, способность к ориентированию в пространстве и способность к реагированию.

Упражнения проводились в подготовительной и основной частях тренировочных занятий. Основными принципами использования данных упражнений являются: последовательность, систематичность. Также при выполнении всех упражнений необходимо точно выполнять правила.

Использование экспериментального комплекса упражнений интересно для детей, так как до этого они никогда не выполняли такие упражнения, также в данных упражнениях необходимо быть максимально сосредоточенным, так как иначе результат не будет максимальным.

Также очень важно, чтобы у детей между собой было соперничество, так как это помогает улучшать и повышать результаты упражнений, потому что для детей очень важно соперничать друг с другом

Перед проведением эксперимента, мы отобрали четыре теста, которые направлены на тестирование необходимых нам в исследовании координационных качеств. Отобрали две группы, которые будут участвовать в эксперименте.

Нами были разработаны упражнения, которые мы использовали в эксперименте. Упражнения направлены на ориентацию в пространстве, быстроту перестроения двигательной деятельности и к реагированию как на звуковой раздражитель, так и на визуальный.

Мы определили, что данные упражнения включались на 10–15 минут в тренировочную деятельность три раза в неделю, что позволило отрабатывать необходимые нам качества, контрольная группа в это время либо выполняла упражнения, направленные на общую физическую подготовку, либо играла в парах. Именно это позволило нам работать по индивидуальному плану тренировки, разработанному для экспериментальной группы.

1. При сравнении данных до и после формирующего эксперимента в экспериментальной группе можно увидеть, что все показатели вошли в зону значимости, это значит, что эксперимент был проведен успешно, созданный комплекс показал положительный результат.

2. В контрольной группе до и после эксперимента два значения вошли в зону значимости, исходя из чего можно сделать вывод, что занятия, проведенные в контрольной группе не столь эффективны для развития координационных способностей.

Вывод

Анализ научной литературы показал, что наиболее сенситивный период для развития координационных качеств 8–10 лет, это спортсмены, находящиеся на 1, 2 этапах начальной подготовки. В бадминтоне очень важно уметь быстро принимать решения и реализовывать их в кратчайший срок, именно поэтому очень важно для начинающего бадминтониста иметь хорошие координационные качества.

При проведении исследования мы разработали экспериментальный комплекс упражнений, в котором они располагаются по принципу от простого к сложному, что помогло нам последовательно и грамотно работать над развитием координационных способностей.

Получив итоговые результаты, мы пришли к выводу, что наша гипотеза подтвердилась, что координация влияет на игру бадминтонистов, от нее зависит успешность игровой и соревновательной деятельности, за счет развития координационных способностей можно добиться улучшения результатов. Действительно, после проведения итоговых тестов в экспериментальной группе результаты по всем тестам стали значительно выше, а в контрольной группе только в двух тестах показатели стали лучше. Так как после проведения эксперимента при использовании математической статистики мы выяснили, что значения в экспериментальной группе являются значимыми, а в контрольной группе только два значения вошли в зону значимости и экспериментальная и контрольная группа были изначально на одном уровне подготовленности, то можно сделать вывод, что экспериментальный комплекс, разработанный нами, привел к положительному результату. Из чего можно сделать вывод, что данные упражнения можно включать в тренировочную деятельность, так как это позволит развивать у юных спортсменов координационные способности быстрее, что может привести к повышению результативности.

Список литературы

1. Аустер Б.В. Развитие координационных способностей у детей младшего школьного возраста на основе модульной программы с использованием подвижных игр // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2017. – № 1. – С. 66–68.
2. Координационные способности и факторы, влияющие на их развитие / Д.Б. Варламов, Е.В. Егорычева, И.В. Чернышева, М.В. Шлемова // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5-2. – С. 293–294.
3. Лях В.И. Координационные способности: диагностика и развитие. – М. : ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.
4. Помыткин В.П. Книга тренера по бадминтону. Теория и практика. – Ульяновск : Первая Образцовая типография, филиал «Ульяновский дом печати», 2012. – 344 с.

Бабич Кирилл Иванович

студент 4 курса Исторического факультета

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: kirill.babich.91@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДОЛОГИИ ГУМАНИТАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Kirill I. Babich

fourth-year student of the Historical Faculty

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia,

e-mail: kirill.babich.91@mail.ru

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE FORMATION OF THE METHODOLOGY OF HUMANITARIAN RESEARCH

Аннотация. Данная статья исследует применение искусственного интеллекта в контексте разработки методологии для гуманитарных исследований. В статье рассматривается, как ИИ может быть задействован для улучшения процесса проведения гуманитарного исследования, обсуждаются преимущества и ограничения использования ИИ в гуманитарных исследованиях. Исследование подчеркивает, что ИИ может служить мощным инструментом для гуманитарных исследований, показывая это на конкретных примерах.

Ключевые слова: искусственный интеллект, методология, гуманитарные исследования, научное исследование.

Abstract. This article explores the application of artificial intelligence in the context of developing a methodology for humanities research. The article examines how AI can be employed to improve the process of conducting humanitarian research, discussing the benefits and limitations of using AI in humanitarian research. The study emphasizes that AI can serve as a powerful tool for humanities research by showing this through case studies.

Key words: artificial intelligence, methodology, humanities research, scientific research.

Введение

Искусственный интеллект стал неотъемлемой частью современного мира, оказав значительное влияние на множество сфер человеческой деятельности. Одним из наиболее важных путей его применения для нас кажется сфера гуманитарных исследований.

Проблема, рассматриваемая в данной статье, связана с тем, что гуманитарные исследования часто сталкиваются со множеством вызовов, таких как огромное количество информации, сложные структуры данных, разнообразие источников, слабая подготовка молодых исследователей, отсутствие плодотворной коммуникации между преподавателями и студентами при проведении научных исследований. Вследствие этого, реализация качественного исследования и анализ данных может быть трудоемкой и времязатратной задачей, а иногда и вовсе непосильной.

Актуальность статьи заключается в том, что использование искусственного интеллекта при формировании методологии гуманитарного исследования предоставляет уникальные возможности. Он может эффективно обрабатывать и анализировать большие объемы данных, выявлять закономерности, автоматизировать процессы исследования, а также использовать инновационные инструменты для более глубокого понимания гуманитарных вопросов.

Целью исследования мы ставим разработку более эффективной методологии проведения гуманитарного исследования на основании изучения и анализа методов, потенциала применения искусственного интеллекта в области гуманитарных наук.

Основная часть

Современные достижения в области искусственного интеллекта имеют значительное влияние на гуманитарные исследования, открывая новые возможности и преобразуя в старых областях новые способы проведения исследований такие как: анализ текста и языковые модели в лингвистике [4, с. 266], использование ИИ в исторических исследованиях для анализа и интерпретации больших объемов данных [20, с. 237], анализ социальных сетей и медиа в политологии и социологии [15, с. 397], анализ художественных произведений, музыки и литературы, искусства и культуры в культурологии [15, с. 397], использование ИИ для помощи археологам и палеонтологам в анализе данных, связанных с раскопками и находками, и даже в восстановлении изображений и моделей древних артефактов и ископаемых [26].

Исследователи из Университета Стэнфорда разработали проект "Literary Lab", который использует ИИ для анализа литературных текстов и выявления закономерностей. С помощью методов машинного обучения и анализа больших данных исследователи изучили эволюцию жанров, стилей и тем в литературе на протяжении веков. Результаты проекта позволили лучше понять, как меняется литература со временем и какие факторы влияют на ее развитие [22]. Проект Google Arts & Culture использует ИИ для анализа изображений и текстовых данных, связанных с искусством и культурой. Это позволяет исследователям и археологам проводить более точные анализы художественных произведений, выявлять стилистические исследования и даже создавать виртуальные выставки [23]. Пермская научная школа создавала ряд инновационных проектов в различных сферах с использованием искусственного интеллекта. Среди них, например, проект математической модели по прогнозированию результатов президентских выборов в России 2008 года. На основании ряда показателей удалось предсказать победу Дмитрия Медведева ещё за год до самих выборов. Данную модель можно использовать как в прогнозировании и анализе других выборов, так и, после адаптации, к задачам иного рода [21, с. 1]. Проект Pearson WriteToLearn использует технологию обработки естественного языка и даёт советы по улучшению качества правописания [19, с. 28–29]. Это позволяет усовершенствовать систему образования, снизив нагрузку на учителей и преподавателей.

Самое очевидное преимущество использования ИИ – это обработка больших объемов данных. ИИ способен обрабатывать и анализировать огромные объемы данных таких как большие архивы текстов и другие типы информации. Это ускоряет процесс анализа информации и является наиболее важным преимуществом, которое даёт искусственный интеллект исследователям [2, с. 123; 17, с. 2]. Из первого преимущества вытекает второе – автоматизация исследовательских задач. Искусственный интеллект позволяет автоматизировать рутинные задачи, такие как сортировка и классификация данных, обработка текстов и анализ изображений [1, с. 2]. Всего этого можно достигать через,

например, виртуальных агентов и системы помощи, что позволяет исследователям взаимодействовать с данными и получать информацию гораздо быстрее и более эффективно. Это освобождает исследователей от монотонной работы и позволяет им сконцентрироваться на более творческих и глубоких аспектах исследований, что может значительно улучшить качество исследований [16, с. 1]. Всё это приводит к тому, что искусственный интеллект позволяет оптимизировать и сделать более эффективным использование имеющихся у исследователей ресурсов, включая время и финансы, что особенно ценно для исследовательских проектов с ограниченным бюджетом и временем [3, с. 30–31; 17, с. 2; 24].

Но искусственный интеллект может не только заниматься механическими задачами, но и помогать исследователям в открытии новых знаний напрямую. Он может обнаруживать неочевидные связи между данными, что может привести к новым открытиям и гипотезам. Это особенно полезно в исследованиях, где цель – выявить скрытые закономерности [17, с. 2].

Похожую задачу можно доверить искусственному интеллекту в обработке и анализе научных статей, предложении новых направлений исследований на основе анализа существующей литературы. Так исследователям будет легче понимать, в каких областях ещё есть «белые пятна», или какие темы малоизучены. В то же время, можно использовать искусственный интеллект для обратной задачи – выявление тенденций в науке, наиболее изучаемых тем, сфер или явлений. Он может использоваться и для создания моделей, прогнозирующих будущие или прошлые события, тенденции, что важно для принятия решений на основе данных и разработки стратегий, изучении вариантов развития событий [21].

Искусственный интеллект начинает играть очень важную роль в расширении и углублении междисциплинарных исследований. Он способствует объединению различных дисциплин и обеспечивает междисциплинарные исследования, где гуманитарные науки могут взаимодействовать с техническими дисциплинами, чтобы решать сложные проблемы [1, с. 2]. Это может приводить к неожиданным и интересным результатам. Междисциплинарность обеспечивается большой доступностью и широким спектром систем искусственного интеллекта. Они доступны для исследователей из разных областей гуманитарных наук, включая лингвистику, историю, философию, социологию и другие дисциплины. Это позволяет применять искусственный интеллект в широком спектре исследований и делает его универсальным средством [4, с. 263–264; 20].

Искусственный интеллект помогает решать извечную проблему науки и исследователей. Его использование позволяет достигнуть минимизации субъективного фактора при проведении исследования, что повышает качество проводимых исследований. Однако, при всем своем потенциале, ИИ также ставит перед нами вызовы и этические вопросы, ограничения, проблемы и недостатки, которые требуют внимательного обсуждения. В первую очередь это качество и доступность данных. Искусственный интеллект требует высококачественных и чистых данных для обучения и анализа. В гуманитарных же науках данные могут быть нерегулярными, неструктурированными и подвержены ошибкам, что может затруднить их использование [3, с. 32–34; 24].

Также данные, на которых обучается ИИ, могут содержать предвзятость или искажения. Это может привести к искаженным или несправедливым результатам. Например, алгоритмы могут унаследовать предвзятость из данных, что может вызвать социокультурные проблемы [24]. Некоторые методы искусственного интеллекта могут приводить к искусственной обобщенности, не способствуя глубокому пониманию гуманитарных

проблем и контекста. Например, автоматические переводчики могут упрощать смысл и контекст исходного текста [9, с. 2]. Искусственный интеллект не всегда понимает контекст, часто неправильно использует термины [7]. Существует серьёзная проблема «искусственных галлюцинаций» при недостатке данных, когда искусственный интеллект выдаёт ложную или выдуманную информацию за правду [11; 13, с. 126]. Другой же серьёзной проблемой является европоцентризм современных моделей искусственного интеллекта при работе с информацией [5, с. 15].

Можно также сказать и о проблеме невозможности определения пробелов в изучаемой теме благодаря искусственному интеллекту [5, с. 16–17]. Не всегда возможно проверить и понять работу искусственного интеллекта. Многие методы глубокого обучения и нейронные сети могут быть черными ящиками, трудными для объяснения и интерпретации. Это затрудняет оценку результатов и выводов, основанных на ИИ [6, с. 18]. Иногда проблема находится не в самом искусственном интеллекте, а в его пользователе. Проверка результатов, полученных с использованием ИИ, может быть сложной задачей, особенно когда результаты зависят от сложных алгоритмов, использующих множество параметров [20, с. 12].

Новый инструмент требует обучение исследователей работе с ним. В некоторых случаях использование ИИ требует специализированных знаний и навыков в области машинного обучения и программирования, что может быть вызовом для гуманитарных исследователей, не обладающих такими навыками. В то же время необходимо осваивать навыки непосредственного использования искусственного интеллекта: правильно давать задачу, формулировать запрос, корректировать процесс работы и прочее [11]. Данный инструмент, в силу своей новизны и сложности создания, требует больших затрат на оборудование и вычислительные ресурсы. Запуск и поддержание систем искусственного интеллекта может потребовать значительных ресурсов и затрат, что может быть ограничивающим фактором для многих исследовательских проектов [1, с. 3–4].

Особо остро стоит проблема этики использования искусственного интеллекта в исследованиях. Его внедрение уже вызывает этические проблемы, такие как конфиденциальность данных, использование алгоритмов для манипуляции информацией или соблюдение стандартов этики и приватности [1, с. 3–4; 8]. Много споров ведётся о степени допустимости использования искусственного интеллекта в исследованиях [14, 18]. Также некоторые исследователи говорят о том, что использование искусственного интеллекта может сильно сказаться на вовлечённости в обучение, развитие, работу и исследование, так как не будет эмоциональной связи между людьми [1, с. 3–4; 8]. Всё это может привести к снижению интереса к образованию и исследованиям.

Важно подходить к исследованию осторожно, учитывая всё вышеперечисленное, чтобы максимально эффективно использовать искусственный интеллект.

Любое исследование начинается с определения темы. Если вы ещё не до конца понимаете, что вы хотите исследовать или не можете сформулировать тему, то искусственный интеллект может помочь вам в этом, предложив несколько вариантов или чётко сформулировав тему по вашему описанию. Дальше вы можете скорректировать результат либо оставить как есть [24].

Следующим этапом можно поставить генерацию идей для исследования. Мы можем определиться с темой, понимать её, но не видеть возможности для её исследования, либо видеть лишь стандартные варианты. Искусственный интеллект может подобрать интересные варианты идей для исследования данной темы [13, с. 123; 24]. Их можно отбирать,

объединять, либо наоборот, выделить более глубокую идею, из ряда предложенных, для изучения темы.

Когда вы определились с темой и идеями по её изучению, можно переходить к плану работы. Искусственному интеллекту можно доверить составление плана, описание каждого его пункта. Преимуществом использования искусственного интеллекта в данном вопросе является то, что он учитывает ваши предыдущие запросы, выдавая так информацию более подходящую и тематически связанную [10, 11]. Полученный результат уже можно и нужно скорректировать под ваши нужды, требования, предъявляемые к исследовательской работе и прочим моментам.

Теперь можно перейти к конкретным моментам. Искусственному интеллекту можно дать задачу по написанию введения: актуальности, цели, задач, практической значимости, объекта, предмета, хронологических и географических рамок и прочего [5, с. 37–38; 11]. С данной задачей он справляется довольно хорошо, хотя часто и необходимы точечные корректировки. Особенно это касается предмета, объекта, гипотезы и рамок исследования, так как здесь очень важна именно творческая составляющая исследователя и эвристическая возможность человеческой личности. Сложной задачей для искусственного интеллекта представляется написание методологии исследования: определение методов и подходов к исследованию, их пояснение и определение возможности применения конкретных методов и подходов к вашей теме [5, с. 37–38]. Он не всегда понимает суть методов и подходов, иногда выдаёт недостоверную или неполную информацию по методам и подходам, которая может исказить их смысл. Другой сложной задаче для искусственного интеллекта является формирование обзора литературы по теме вашего исследования. И хотя результат получается довольно неплохой, его необходимо подвергать тщательной проверке и существенной корректировке [5, с. 37–38; 24].

Одним из спорных моментов может быть использование искусственного интеллекта для формирования списка литературы [5, с. 38]. С широкими или известными темами у него редко возникают проблемы. Однако если тема узкая или малоизучена, то часто срабатывает «искусственная галлюцинация» и искусственный интеллект выдаёт несуществующие монографии, статьи и прочие научные работы. В то же время он отлично справляется с поиском авторитетных авторов, работы которых считаются фундаментальными и классическими по какой-либо теме.

Довольно неплохо искусственный интеллект справляется с написанием основного содержания текста. Наиболее эффективно будет его использование для написания теоретической части исследования, но в любом варианте необходима тщательная проверка содержания с дальнейшей его корректировкой [10; 5, с. 38]. При проведении исследования мы сталкиваемся с большим объёмом данных. Их обработка, анализ, классификация и структуризация занимает очень много времени, но при этом является одной из важнейших составляющей исследования. И здесь прекрасно подойдёт использование искусственного интеллекта, он отлично справляется с данной задачей [24]. Хороший результат выдаётся и при такой задаче как сделать выжимку по тексту [5, с. 38–39]. Возможно, хотя и ограниченное, использование искусственного интеллекта для более глубокого понимания отдельных моментов, которые может упустить исследователь из виду. Иногда исследователи могут зайти в тупик при проведении исследования, выход из него может помочь найти искусственный интеллект. Однако решение всех вышеперечисленных задач необходимо контролировать и подвергать проверке, так как даже в таких машинных задачах искусственный интеллект может допускать ошибки, по разным причинам.

После написания основного текста, можно использовать искусственный интеллект в редакции собственного текста, его стилизации [5, с. 39]. Возможно с помощью ИИ адаптировать чужой текст под свои цели и задачи [12]. С такими задачами искусственный интеллект справляется хорошо. Самым последним этапом является написание выводов и результатов исследования. Здесь уже помощь искусственного интеллекта ограничена, хотя он может помочь в написании основных, поверхностных выводов, но даже их необходимо подвергать проверке и корректировке [12; 5, с. 38]. Написание же сложных, глубоких и неочевидных выводов практически целиком ложится на исследователя.

Заключение

В использовании искусственного интеллекта при формировании методологии гуманитарных исследований существует значительный потенциал для улучшения качества и эффективности исследовательской работы. Искусственный интеллект способствует обогащению гуманитарных исследований, предоставляя новые методы анализа и интерпретации данных. Он позволяет более глубоко понимать сложные явления и процессы, предсказывать различные явления, выявлять тенденции, выстраивать модели. Однако искусственный интеллект не понимает контекста, путает термины, ошибается и иногда выдаёт ложную информацию за истину.

Сейчас возможно автоматизировать рутинные задачи и ускорить процесс сбора, анализа и интерпретации данных, что сэкономит время и ресурсы исследователей. Это позволяет и снизить субъективность исследований. В то же время проблема субъективности не решается кардинально и вряд ли решится в ближайшем будущем. Существует проблема интерпретации положений, результатов и выводов, сделанных искусственным интеллектом как из-за самой их сложности, так и из-за низкого уровня некоторых исследователей.

ИИ, благодаря своей универсальности и гибкости в использовании, способствует междисциплинарным исследованиям и решению сложных проблем современного мира как в различных научных отдельных областях, так и совокупности областей.

В то же время мы сталкиваемся с проблемой дороговизны создания технологий искусственного интеллекта, сложностью работы с некоторыми системами, необходимости овладения исследователям навыками работы с системами искусственного интеллекта, необходимости сохранения эмоциональной составляющей в исследовании между рядовым исследователем и его руководителем (особенно в системе высшего образования). Отдельно стоит вопрос о допустимости использования искусственного интеллекта в исследовании. Необходимо создание стандартов и норм, регулирующих использование искусственного интеллекта в исследовании. В то же время необходимо и формирование методологии использования искусственного интеллекта в научном исследовании. И хотя эта работа начата рядом исследователей, в том числе и нами, предстоит пройти ещё долгий путь, чтобы сформировать полноценную методологию.

Необходимо и совершенствовать системы искусственного интеллекта, чтобы решить, или хотя бы сгладить, ряд проблем. Однако важным остаётся напоминание исследователям, что искусственный интеллект не заменяет человека, он помогает ему, являясь в умелых руках, хоть и очень эффективным, но всего лишь инструментом. На исследователе всегда останется самая главная задача – корректировка полученных результатов и приведение их в соответствии с целью исследования, анализ всей имеющейся в его распоряжении информации, выявление скрытых закономерностей и прочие сложные задачи, для которых необходимы мыслительные процессы. Пока на это способен только человек, при чём не каждый. Именно поэтому роль человека в исследовании не будет снижаться, но и наоборот – повысится. Может он будет делать небольшую часть работы, но она будет самая значимая, без которой созданные нейросетью результаты не имеют никакого смысла.

Список литературы

1. Анненкова А.В. Искусственный интеллект: некоторые особенности внедрения в систему образования в условиях цифровизации общества и экономики [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал: электр. версия. – 2023. – № 9 (135). – С. 1–6. – URL: <https://research-journal.org/archive/9-135-2023september/10.23670/IRJ.2023.135.33> (дата обращения: 19.10.2023).
2. Боровская Е.В., Давыдова Н.А. Основы искусственного интеллекта : учеб. пособие. – 4-е изд. – М. : Лаборатория знаний, 2020. – 130 с.
3. Бородкин Л.И. Наука о данных и технологии искусственного интеллекта: возможности и ограничения в исследованиях историков // Труды Отделения историко-филологических наук – 2021 : ежегодник / отв. ред. В.А. Тишков, ред. кол. : В.Л. Кляус [и др.]. – М. : Рос. акад. наук, 2022. – Т. 11. – С. 145–168.
4. Бурнашев Р.Ф., Аламова А.С. Роль нейронных сетей в лингвистических исследованиях // Science and Education. – 2023. – № 3. – С. 258–269.
5. Зашихина И.М. Подготовка научной статьи: справится ли ChatGPT? // Высшее образование в России. – 2023. – № 8-9. – С. 24–47.
6. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. – 2023. – № 4. – С. 9–22.
7. Искусственное дело: ChatGPT помог юристу вышки написать статью в научный журнал [Электронный ресурс] // HSEdaily. – URL: <https://daily.hse.ru/post/855>
8. Искусственный интеллект в образовании: изучаем реальную практику [Электронный ресурс] // Skillbox Media. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-izuchaem-realnyuyu-praktiku/> (дата обращения: 19.10.2023).
9. Исламов А.А. Применение искусственного интеллекта в образовании: современные вызовы и перспективы исследований // Наука, студенчество, образование: актуальные вопросы современных исследований : сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 23 июня 2023 г. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 30–32.
10. Как написать курсовую с помощью нейросетей. Ч. 1 [Электронный ресурс] // vc.ru. – URL: <https://vc.ru/u/1309217-ignat-golovin/659462-kak-napisat-kursovuyu-s-pomoshchyu-neyrosetey-chast-1> (дата обращения: 19.10.2023).
11. Как написать курсовую с помощью нейросетей. Ч. 2 [Электронный ресурс] // vc.ru. – URL: <https://vc.ru/u/1309217-ignat-golovin/659520-kak-napisat-kursovuyu-s-pomoshchyu-neyrosetey-chast-2> (дата обращения: 19.10.2023).
12. Как я написал диплом с помощью ChatGPT и оказался в центре спора о нейросетях в образовании [Электронный ресурс] // Тинькофф Журнал. – URL: <https://journal.tinkoff.ru/neuro-diploma/> (дата обращения: 19.10.2023).
13. Капустина Л.В., Ермакова Ю.Д., Калюжная Т.В. ChatGPT и образование: вечное противостояние или возможное сотрудничество? // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2023. – № 10 (октябрь). – С. 119–132.
14. МГПУ разрешил писать дипломы с помощью ИИ. Как его используют в обучении [Электронный ресурс] // РБК Life. – URL: <https://www.rbc.ru/life/news/64f06ee89a794798396ebc56> (дата обращения: 19.10.2023).
15. Мирошниченко М.А., Абдуллаева А.А., Сивинцева К.К. Применение искусственного интеллекта – современное технологическое решение в условиях цифровой экономики России // Вестник Академии знаний. – 2023. – № 1 (54). – С. 393–399.

16. Рамазонов Ш.Х.У., Болтаев Т.Б. Искусственный интеллект на службе исторических исследований [Электронный ресурс] // Вестник науки и образования. – 2022. – № 6-2 (126). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-na-sluzhbe-istoricheskikh-issledovaniy> (дата обращения: 20.10.2023).
17. Сиряков А.С. Как технологии искусственного интеллекта могут укротить научную литературу // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – Т. 2, № 44. – С. 101–103.
18. Фальков призвал не наказывать выпускников, написавших диплом с помощью нейросети ChatGPT [Электронный ресурс] // ТАСС. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/16990327> (дата обращения: 19.10.2023).
19. Чулюков В.А., Дубов В.М. Искусственный интеллект и будущее образования // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 3. – С. 27–31.
20. Юмашева Ю.Ю. Историческая наука, архивы, библиотеки, музеи и искусственный интеллект: год спустя // Документ. Архив. История. Современность. – 2022. – № 22. – С. 217–241
21. Ясницкий Л.Н. О возможностях применения методов искусственного интеллекта в политологии // Вестник Пермского университета. Политология. – 2008. – № 2(4). – С. 147–155.
22. About the Stanford Literary Lab [Электронный ресурс] // Stanford Literary Lab. – URL: <https://litlab.stanford.edu/about/> (дата обращения: 19.10.2023).
23. Bringing the world's art and culture online for everyone [Электронный ресурс] // Google Arts & Culture. – URL: <https://about.artsandculture.google.com/> (дата обращения: 19.10.2023).
24. ChatGPT: our study shows AI can produce academic papers good enough for journals – just as some ban it [Электронный ресурс] / The Conversation. – URL: <https://theconversation.com/chatgpt-our-study-shows-ai-can-produce-academic-papers-good-enough-for-journals-just-as-some-ban-it-197762> (дата обращения: 19.10.2023).
25. Pawlowicz L.M., Downum C.E. Applications of deep learning to decorated ceramic typology and classification: A case study using Tusayan White Ware from Northeast Arizona [Электронный ресурс] // Journal of Archaeological Science. – 2021. – Vol. 130. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305440321000455#bib72> (дата обращения: 19.10.2023).
26. Temporal population structure, a genetic dating method for ancient Eurasian genomes from the past 10,000 years: research paper [Электронный ресурс] / S. Behnamian, U. Esposito, G. Holland et al. // Cell Reports Methods. – 2022. – Vol. 2, Issue 8. – URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2667237522001473?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=822f2ee378d77b2f (дата обращения: 19.10.2023).

Канцур Анна Германовна

канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков

e-mail: ankantsur@mail.ru

Шевченко Валерия Олеговна

студентка 751 гр. Факультета иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: lera-shevchenko-92@mail.ru

СИНГАПУРСКИЕ ОБУЧАЮЩИЕ СТРУКТУРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Anna G. Kantsur, Ph.D

Associate Professor, Department of Foreign Language Methodology

e-mail: ankantsur@mail.ru

Valeria O. Shevchenko

Student of the Faculty of Foreign Languages, group 751

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

e-mail: lera-shevchenko-92@mail.ru

DEVELOPING NOVICE TEACHERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы сингапурской методики обучения, а именно: основные принципы сингапурской методики обучения, популярные обучающие структуры данной методики, влияние сингапурской методики обучения на формирование метапредметных результатов на уроке иностранного языка. В представленной статье также приведены эффективные способы преодоления трудностей, возникающих при реализации сингапурской методики обучения на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: сингапурская методика обучения, обучающие структуры, метапредметные результаты, универсальные учебные действия

Abstract. The article deals with the theoretical foundations of the Singapore teaching methodology. The article looks at the main principles of this methodology, the influence of this methodology on the formation of cross-curricular outcomes, and ways to overcome difficulties that arise when implementing this methodology in the classroom.

Key words: Singapore teaching methodology, educational strategy, cross-curricular outcomes

Преподавание – это очень ответственная профессия. Педагог способен привить ученику любовь к знаниям, труду и родине. Современный учитель не только дает знания по предмету, но и помогает учащимся развивать навыки, полезные для дальнейшей учебы и жизни в целом.

Цель современного преподавателя иностранного языка – научить своих подопечных не только свободно изъясняться на иностранном языке, но и способствовать развитию их аналитических способностей, помочь в развитии гибких навыков, что значит формировать не только предметные результаты, но и метапредметные.

Во ФГОС метапредметные результаты группируются по видам универсальных учебных действий [5]:

- овладение универсальными учебными познавательными действиями – базовые логические, базовые исследовательские, работа с информацией;
- овладение универсальными учебными коммуникативными действиями – общение, совместная деятельность;
- овладение универсальными учебными регулятивными действиями – самоорганизация, самоконтроль.

Одной из современных образовательных технологий, способной помочь преподавателю организовать деятельность на уроке так, чтобы способствовать развитию у учащихся УУД, является сингапурская методика обучения.

Сингапурская система образования стала известной во всем мире благодаря своему успешному подходу к обучению и достижению высоких результатов учащихся. Сингапурский подход предлагает уникальные стратегии и методы, которые помогают развить навыки и компетенции, необходимые для успешной учебы и жизни в целом. Он акцентирует внимание не только на освоении предметного материала, но и на развитии критического мышления, решении проблем, коммуникации и сотрудничестве [9].

Применение сингапурской методики обучения позволяет учащимся развивать навыки самостоятельности, творческого мышления и аналитического мышления. Они учатся анализировать проблемы, находить эффективные решения и применять полученные знания и навыки в реальных ситуациях.

Сингапурская методика обучения основана на технологии сотрудничества, работы в малых группах, парном обучении, проектной деятельности. Сингапурская методика предполагает кооперативное обучение, идеи которого были сформулированы еще в прошлом веке. Кооперативное обучение – это метод обучения, в котором учащиеся работают в небольших группах, решая задачи и проблемы в сотрудничестве друг с другом. Основная идея кооперативного обучения заключается в том, что учащиеся могут достигать больших успехов и усваивать материал более эффективно, если работают вместе, обмениваясь знаниями и опытом.

Базовые составляющие кооперативного обучения, согласно Р. Джонсону и Д. Джонсону, авторам книги "Кооперативное обучение: теория, исследования и практика", включают:

1. Позитивное взаимодействие между учащимися: учащиеся должны уметь общаться друг с другом, слушать и уважать точки зрения других, помогать и поддерживать друг друга.
2. Индивидуализация обучения: учащиеся должны иметь возможность работать в группах с учетом своих индивидуальных потребностей и уровня знаний.
3. Ответственность каждого учащегося за успех группы: учащиеся должны понимать, что их успех зависит от успеха группы в целом, и что каждый из них несет ответственность за свою работу и ее результаты.
4. Взаимозависимость задач: задачи, которые решают учащиеся в группах, должны быть структурированы таким образом, чтобы каждый учащийся мог внести свой вклад в решение общей задачи, а также чтобы каждый учащийся зависел от работы других участников группы.
5. Оценка успехов группы: успехи группы должны оцениваться как коллективно, так и индивидуально, чтобы учащиеся понимали свой вклад в общий результат.

Сингапурские учителя, переняв педагогический опыт коллег, систематизировали его и представили в виде тезисов и формул, называемых структурами, из которых строится урок. Урок организован следующим образом: студенты организованы в группы по четыре человека, имеют равные возможности для индивидуальной работы и одинаковое время для ответов в группе. Ученики имеют возможность проверить правильность своих ответов, общаться с одноклассниками из других групп и меняться партнерами для работы в парах по случайному выбору. Каждый новый контакт с одноклассниками сопровождается

использованием речевых клише, таких как приветствие, комплимент, позитивное принятие другой точки зрения, пожелание успеха и дальнейших встреч. Учитель выбирает наиболее подходящую обучающую структуру для достижения целей урока, организует работу класса, дает четкие инструкции и контролирует время, при необходимости помогая учащимся во время взаимодействия [6].

Сингапурская методика насчитывает более 250 структур, но, конечно, есть несколько самых популярных. Мы расскажем о тех структурах, которые уже применялись нами на своих уроках во время педагогической практики.

1) RAFT (Role, Audience, Format, Topic)

Вариант организации проектной работы, где которым конечный продукт может различаться в зависимости от роли учеников, аудитории (для которой готовится продукт), формы выполнения и темы задания, определенных учителем.

2) Clock Buddies

Процесс "Clock Buddies" заключается в том, чтобы каждый ученик выбрал себе трех – четырех «часовых» партнеров. Каждый ученик заполняет таблицу, где написаны имена его "часовых" партнеров в соответствии с часовыми метками на циферблате. Когда учитель выдает задание, ученики могут использовать свою таблицу "Clock Buddies" для того, чтобы найти своих партнеров для работы в парах или группах.

3) Manage Mate

Четыре ученика занимают места за двумя соединенными партами, сидя лицом к лицу или боком к боку друг с другом. В этой рассадке ученики автоматически становятся партнерами: те, кто сидят лицом к лицу, считаются "партнерами по лицу", а те, кто сидят боком к друг другу, – "партнерами по плечу". Вместе они образуют одну команду. Парты расположены таким образом, чтобы никто из учеников не сидел спиной к учителю, что имеет большое значение. Данная структура позволяет быстро организовать парную работу во время урока.

4) Corners Для реализации данной структуры, классное пространство разделяется на «углы». Четыре угла классной комнаты объединены темой урока. Ученики встают в угол, в зависимости от ответа на свой вопрос. Например, каждый угол – это вкусовое ощущение (sour, sweet, spicy, bitter). Ученикам раздаются карточки с изображением еды. Далее, они находят подходящий вкус и идут в «свой» угол

5) Rally Robin

Rally Robin – обучающая структура, которая используется для организации парной работы. Учитель объявляет тему, дает учащимся время обдумать вопрос. Затем, они по очереди обмениваются ответами.

6) Stir the Class

Учитель задает вопрос, команды записывают несколько ответов. Далее все встают из-за парт и задвигают стулья. Учитель засекает время, за которое учащиеся должны поменяться ответом с участником из другой команды. Если данный ответ, уже присутствует в списке команды, то он помечается галочкой. Если такого варианта не было – его просто дописывают ниже [4].

Проанализировав сингапурские обучающие структуры, мы пришли к выводу, что данная методика способствует развитию множества компетенций. Так, для развития регулятивных, коммуникативных и познавательных УУД преподаватель может включить в урок обучающую структуру RAFT, так как этот прием позволяет учащимся самостоятельно организовывать деятельность в своей команде, при этом давая возможность индивидуально проанализировать и переработать информацию, данную учителем. Другие структуры, которые можно использовать для того, чтобы научить школьников работать с информацией, предполагают передачу новых знаний партнеру: Clock Buddies, Manage Mate. Задачей учащегося в таком случае будет переработать информацию, чтобы полно и быстро передать суть своему другу по часам, либо партнеру по лицу/плечу. Для развития личностных УУД преподаватель может подбирать материал, имеющий воспитательную ценность.

Большое количество структур сингапурской методики направлены на взаимодействие учащихся друг с другом (Corners, Rally Robin, Stir the Class), что позволяет почти полностью исключить фронтальную работу с классом. Ученики получают знания в процессе коллективной работы, в результате чего развивается культура общения. Учащиеся приобретают умения планировать и организовывать учебное сотрудничество со сверстниками, работать в группе и следовать морально-этическим и психологическим типам общения и сотрудничества.

Также было замечено, что применение элементов сингапурской методики на уроке значительно поднимает уровень мотивации учащихся, атмосфера в классе становится приятнее, а после пары подобных занятий дети становятся терпимее друг к другу.

Разумеется, важно помнить о трудностях, которые могут возникнуть на первых порах применения данной технологии на уроках. Во-первых, необходимо давать четкие и полные инструкции, чтобы дети не путались при выполнении работы. Со временем такие понятия, как «партнер по плечу» или «партнёр на 9 часов» для учащихся станут обыденными, и время на пояснения значительно сократится. Во-вторых, нужно понимать, что работа в группах подразумевает самостоятельность и ответственность учеников, но не исключает проверки их деятельности. Одним из вариантов контроля деятельности может являться устный ответ кого-то из учеников в каждой группе.

Подводя итог, применение элементов сингапурской методики обучения – «методическая находка», которая позволяет эффективно организовать деятельность на уроке, повышает мотивацию учащихся к учению и способствует формированию метапредметных результатов.

Список литературы

1. Анюшенкова О.Н. Кооперативное обучение как педагогический подход и стратегия преподавания и обучения в высшей школе [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kooperativnoe-obuchenie-kak-pedagogicheskiy-podhod-i-strategiya-prepodavaniya-i-obucheniya-v-vysshey-shkole/viewer> (дата обращения: 07.10.2023).
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : учеб.-метод. пособие / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М. : Просвещение, 2008. – 160 с.
3. Кириллова С. Сингапурская методика дружит с ФГОС [Электронный ресурс] // Управление школой. – 2014. – № 1. – URL: https://www.hse.ru/data/2013/12/19/1338937415/Upr_01_2014-34_39.pdf (дата обращения: 08.10.2023).
4. Ключкова Н.К. Знакомство с обучающими структурами сингапурской методики обучения [Электронный ресурс]. – URL: <https://ped-kopilka.ru/blogs/natalja-konstantinovna-klochkova/posobie-dlja-uchitelja-znakomstvo-s-obuchayuschimi-strukturami-singapurskoi-metodiki-obucheniya.html> (дата обращения: 08.10.2023).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/#1000> (дата обращения: 06.10.2023).
6. Фирюлина Н.В. Формы и методы педагогического сотрудничества: сингапурская методика [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-metody-pedagogicheskogo-sotrudnichestva-singapurskaya-metodika/viewer> (дата обращения: 10.10.2023).
7. Johnson D.W., Johnson R.T. Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning. – 5th ed. – Boston : Allyn & Bacon, 1999. – 394 p.

Наумов Дмитрий Георгиевич

студент 3 курса исторического факультета

e-mail: laim22012003@gmail.com

Радостева Анна Геннадьевна

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: batagen@gmail.com

ВОЛЬФ МЕРЛИН. ВЫДАЮЩИЙСЯ УЧЕНЫЙ УРАЛА

Dmitriy G. Naumov

3th year student of the Faculty of History

e-mail: laim22012003@gmail.com

Anna G. Radosteva

senior lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology

Perm State Humanitarian Pedagogical University,

Perm, Russia

e-mail: batagen@gmail.com

WOLF MERLIN. AN EMINENT SCIENTIST OF THE URALS

Аннотация. Данная статья написана по итогам участия во Всероссийской олимпиаде по педагогике, посвященной 175-летию со дня рождения И.Я. Яковлева, на которой были представлен выдающийся педагог Перми – Вольф Соломонович Мерлин. В статье кратко описан жизненный и научный путь ученого, разработанная им концепция интегральной индивидуальности в рамках развития Пермской педагогической школы. Так же названы ученики – основные последователи теории В.С. Мерлина, крупные ученые ПГППУ, продолжившие научные изыскания великого педагога. Так же в статье представлен опыт реализации в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» на базе Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, благодаря которому создан Педагогический технопарк «Кванториум» имени Вольфа Соломоновича Мерлина.

Ключевые слова: Пермская психологическая школа, интегральная индивидуальность, темперамент, Мерлин.

Abstract. This article was written as a result of participation in the All-Russian Olympiad in Pedagogy, dedicated to the 175th anniversary of the birth of I.Ya. Yakovlev, at which an outstanding teacher of Perm, Wolf Solomonovich Merlin, was presented. The article briefly describes the life and scientific path of the scientist, the concept of integral individuality developed by him within the framework of the development of the Perm pedagogical school. The students are also named - the main followers of the theory of V.S. Merlin, major scientists of PSPU, who continued the scientific research of the great teacher. The article also presents the experience of implementing the national project "Education" within the framework of the federal project "Modern School" on the basis of the Perm State Humanitarian Pedagogical University, thanks to which the Pedagogical Technopark "Kvantorium" named after Wolf Solomonovich Merlin was created.

Key words: Perm psychological school, integral individuality, temperament, Merlin.

В 1958 г. на кафедре психологии Пермского государственного педагогического института открывается Уральское отделение общества психологов, а год спустя появляется аспирантура по специальности «психология». Именно данные события свидетельствуют о зарождении знаменитой Пермской психологической школы, из которой впоследствии выйдут крупные ученые-психологи, такие как Бронислав Александрович Вяткин – профессор, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, а также Л.Я. Дорфман, А.А. Волочков, В.Ю. Хотинец, Н.В. Коптева, М.Р. Щукин и др.

Основателем этой школой является выдающийся учёный, который внёс огромный вклад в развитие отечественной психологии, мудрый учитель, воспитавший фундаментальных учеников-единомышленников, составляющую ядро пермской психологической школы, любящий наставник многих поколений учителей, воспитателей и педагогических работников нашей страны – Вольф Соломонович Мерлин.

В.С. Мерлин родился в Могилеве в семье учителя 22 января 1898 г. После окончания гимназии в 1918 г. работал инструктором по внешкольному образованию, а затем в 1920 г. поступил в Петроградский педагогический институт внешкольного образования, который окончил по педагогическому факультету. После Вольф Соломонович становится научным сотрудником, занимающимся изучением педагогической работы со взрослыми при Ленинградском губернском комитете (отделе) политического просвещения по борьбе с неграмотностью. Эту комиссию возглавлял профессор Михаил Яковлевич Басов, учеником которого Вольф Соломонович считал себя всю жизнь. Встреча с М.Я. Басовым стала поворотным моментом в его будущем, поскольку под его руководством начинающий учёный проведёт некоторые из своих первых научных исследований, а также создаст первые публикации [2].

В своей жизни В.С. Мерлин работал в Саратовском педагогическом институте, в Свердловском педагогическом институте, а также в Казанском университете. В 1938 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему «Волевая деятельность и условный рефлекс», и в 1950 г. защитил докторскую диссертацию на тему «Психофизиологическое своеобразие условных реакций в структуре волевого акта», материалы которой были опубликованы в 1953 г. в Ученых записках Казанского университета [8].

В 1954 г. начинается новый этап в жизни Вольфа Соломоновича – он переезжает в Пермь, где до своей смерти заведует кафедрой психологии Пермского государственного педагогического института. Основными сферами интересов в Пермский период становятся психология личности, затем системное исследование индивидуальности человека.

Главным научным достижением Мерлина принято считать теорию системной многоуровневой интегральной индивидуальности, в которой объем понятия «индивидуальность» становится шире понятия «личность», так как понятие «индивидуальность» изъясняет как личностные, так и социально-психологические и биологические особенности человека. На каждом иерархическом уровне интегральной индивидуальности действуют репрезентативные законы связей, изучением которых Вольф Соломонович занимался более 30 лет. За это время он вносит большой вклад в изучение проблемы темперамента – ключевой проблемы теории, наполняет понятие темперамента конкретным содержанием и даёт детальную характеристику его ключевым свойствам. Считает, что нельзя рассматривать темперамент и личность как один феномен, так как они относятся к разным уровням индивидуальности.

Для наиболее точного описания научной деятельности В.С. Мерлина можно привести слова советского и российского психолога, доктора психологических наук, профессора, академика РАО, первого и любимейшего ученика Мерлина – Евгения Александровича Климова: «Научный замысел В.С. Мерлина, к реализации которого он стремился в течение ряда десятилетий, состоял в том, чтобы, опираясь не на теоретические, а на эмпирические (и прежде всего экспериментальные) основания, преодолеть «клочковатость» важнейшего, центрального для нашей науки раздела – психологии личности. Над этой задачей он работал до самых последних дней своей жизни» [4].

Дело своего Учителя продолжают его ученики. Под научным руководством В.С. Мерлина выполнены докторские диссертации Е.А. Климова, Б.А. Вяткина, В.В. Белоуса и 32 кандидатские диссертации.

Ученики В.С. Мерлина, ставшие докторами наук, являются последователями в исследованиях основной темы В.С. Мерлина – интегральной индивидуальности. Так, под руководством профессора Вяткина за последние годы выполнено 4 докторских и более 30 кандидатских диссертаций по различным проблемам интегральной индивидуальности. Под руководством Т.М. Хрустальной выполнено три кандидатских диссертации по проблемам способностей. Под руководством профессора Щукина выполнено пять кандидатских диссертаций по проблемам индивидуального стиля деятельности и учения.

Бесспорно, В.С. Мерлин был не только крупным учёным, но и замечательным педагогом. На его лекциях, помимо студентов, постоянно присутствовали преподаватели и аспиранты кафедры психологии, ряда кафедр педагогического института и иных пермских вузов. Его занятия отличались монументальным научным содержанием, точной логикой и эмоциональным накалом, а также проблемным стилем изложения, когда при сопоставлении различных точек зрения, аргументов студенты словно сами открывали психологические закономерности и феномены.

Он успешно реализовал установку, заключающуюся в том, чтобы вести преподавание на современном уровне научного знания, использовать новейшие факты и теоретические концепции, поэтому любое положение или психологическая закономерность, изложенные в лекции, аргументировались самым всеобъемлющим образом [3].

В одной из своих статей В.С. Мерлин исходит из того, что при подготовке школьников к продолжению образования, к производственному труду и к жизни особое значение приобретает принцип воспитывающего обучения. Он подчеркивает, что для такой подготовки совершенно недостаточно усвоения определенной системы знаний, и что творческий труд требует от человека, прежде всего, определенных качеств умственной деятельности: наблюдательности, самостоятельности и активности мышления, критического ума, глубины мышления, гармонического сочетания абстрактно-теоретического, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления. Только в том случае, если человек обладает этими качествами познавательной деятельности, он в состоянии творчески применять свои знания и расширять их в соответствии с бурным ростом науки и техники [9].

Также среди основных принципов преподавания психологии, заложенные В.С. Мерлиным и реализованные на протяжении всех последующих лет является естественнонаучный подход к психике, обеспечивающий понимание студентами анатомо-физиологических основ психологических феноменов. Работа В.С. Мерлина отличалась систематичностью и кропотливостью по подготовке демонстрационных экспериментов, проводимых на лекциях. Так, демонстрация феномена «подставной группы» из среды студентов при обсуждении проблемы конформизма производила на студентов и слушателей неизгладимое впечатление фокуса, вызывала живое обсуждение, споры и всегда приводила к точному пониманию не только конформизма, но и его детерминант и навсегда впечатывалась в память [3, с. 9].

Вольф Соломонович вступал в полемику, диалог, возбуждал дискуссию, вовлекая в нее присутствующих таким образом, что казалось, будто спорит он не с несмышленишем-студентом, делающим первые шаги в науке, а весьма уважаемым коллегой – бережно, не обесценивая ни его взгляды, ни его личность. Таким образом, корректное изложение точек зрения возможных оппонентов позволяли «не оглулять противника».

Он использовал личностный подход в преподавании психологических наук. Уделял особое внимание развитию самостоятельной работы студентов. Предлагал изучать «первоисточники» на углубленном уровне, проводить самостоятельно учебно-исследовательские задания в виде лабораторных работ, решать различные психологические задачи.

Скончался Вольф Мерлин в Перми в 1982 году на семьдесят четвертом году жизни.

В 2021 году в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» на базе Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета создан Педагогический технопарк «Кванториум», который носит имя Вольфа Соломоновича Мерлина. На базе технопарка студенты обучаются методикам и технологиям преподавания естественно-научных и технических дисциплин, повышают квалификацию педагогические работники, а также проводится профориентация для школьников – и всё это происходит с использованием современного оборудования [10].

Список литературы

1. Васюра С.А., Леонов Н.И. Научная и педагогическая деятельность Вольфа Соломоновича Мерлина (к 120-летию со дня рождения) // Вестник Удмуртского университета. – 2018. – № 4. – С. 403–411.
2. Вяткин Б.А., Силина Е.А. В.С. Мерлин: учёный и педагог (К 100-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 90–94.
3. Вяткин Б.А., Силина Е.А., Щукин М.Р. Психологическая подготовка учителя в школе В.С. Мерлина: традиции и современность // Вестн. Перм. государственного гуманитарно-педагогического ун-та. Сер. 1. Психологические и педагогические науки. – 2013. – Вып. 1. – С. 5–18.
4. Климов Е.А. Штрихи к портрету В.С. Мерлина // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 95–98.
5. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М. : Педагогика, 1986. – 254 с.
6. Мерлин В.С. Очерк психологии личности. – Пермь, 1959. – 172 с.
7. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента. – 2-е изд. – Пермь : Кн. изд-во, 1973. – 291 с.
8. Мерлин В.С. Своеобразие условных реакций в структуре волевого акта // Уч. зап. Казанск. гос. ун-та им. В.И. Ульянова-Ленина. – 1953. – Т. 113, кн. 3. – 124 с.
9. Мерлин В.С. Чему и как учить будущих учителей по психологии // Вопросы психологии. – 1964. – № 6. – С. 141–146.
10. Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет [Электронный ресурс]. – URL: <https://pspu.ru> (дата обращения: 07.11.2023).

ОБЩЕСТВЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

УДК 37.015.3

Абдикаримова Гулфия Сражадиновна

магистрант кафедры педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Пермь, Россия

e-mail: abdikarimova.gulfiya@gmail.com

ОПТИМИЗАЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Gulfiya S. Abdikarimova

undergraduate student at the Department of Pedagogy and Psychology

Federal State Educational Institution of Higher Education

"Perm State Humanitarian Pedagogical University". Perm. Russia

OPTIMIZATION OF ANXIETY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Аннотация. В статье рассматривается проблема тревожности младших школьников. Представленные результаты исследования тревожности обучающихся четвертого класса демонстрируют в целом достаточно благополучное эмоциональное состояние школьников. При этом несколько человек имеют повышенный и высокий уровень тревожности. По итогам реализации развивающей программы по оптимизации тревожности прослеживается положительная динамика изменения тревожности младших школьников.

Ключевые слова: тревога, тревожность, оптимизация тревожности, развивающая программа, младшие школьники.

Abstract. The article deals with the problem of anxiety of younger schoolchildren. The presented results of the study of the anxiety of fourth grade students demonstrate, in general, a fairly prosperous emotional state of schoolchildren. At the same time, several people have an increased and high level of anxiety. According to the results of the implementation of the developmental program for optimizing anxiety, there is a positive dynamics of changes in the anxiety of younger schoolchildren.

Key words: anxiety, anxiety, anxiety optimization, educational program, junior schoolchildren.

В настоящее время отмечается увеличение числа детей с высоким уровнем тревожности. Рассмотрение данной проблемы в младшем школьном возрасте содержит особенную значимость, в данном возрасте происходит процесс формирования личности ребенка, закладываются основы его последующего развития. Благополучие эмоционального состояния младшего школьника находится в зависимости от успешности его обучения в школе. Повышенная тревожность может быть показателем недостаточной эмоциональной

приспособленности ребенка к социальным ситуациям. Важно на начальном этапе обучения поддержать его и способствовать психологическому благополучию.

Теоретический анализ проблемы

Среди зарубежных и отечественных ученых, которые затрагивали данную тему в собственных работах можно отметить З. Фрейда, К. Хорни, Р. Мей, Ч. Спилберга, Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.М. Прихожан, В.М. Астапова и др.

В рамках данной проблематики необходимо рассмотреть понятия «тревоги» и «тревожности». Тревога рассматривается исследователями как обособленный фактор личности. В.М. Астапов анализирует тревогу как простую форму страха. А. Бек замечает, что в основании тревоги находится базовый страх [3].

Р.С. Немов полагает, что: «тревожность – это качество характерное для человека, пребываний его в состоянии высокого беспокойства, ощущения страха и чувства тревоги в разных общественных ситуациях».

Изучая тревожность, А.В. Петровский отмечал, что повышенная тревожность наблюдается при нервно-психических и тяжелых соматических болезнях; у здоровых людей, которые по некоторым причинам могут переживать результаты психотравмы, а также у многочисленных людей с проявлением отклонения индивидуальных проявлений благополучия личности [2].

А.М. Прихожан рассматривает понятие тревожности как устойчивое персональное образование, сохраняющееся в ходе достаточно длительного долгого периода. Именно она содержит свою побудительную силу и постоянные способы осуществления в поведении с доминированием компенсаторных и защитных проявлений. Тревожность воспринимается как ощущение эмоционального дискомфорта, предугадывание грозящей угрозы [6]. Автор выделила формы тревожности: открытые и закрытые. К открытой форме тревожности относится насаждаемая тревожность, внезапная, нерегулируемая тревожность, а также контролируемая и компенсирующая тревожность. В закрытым формам тревожности автор причислила маскированные формы тревожности, где под маской могут быть скрыты разные эмоций как враждебность, агрессивность, лицемерие, излишняя мечтательность, лень и видимое безразличие [7].

Ч. Спилберг придавал особое значение определенным действиям со стороны близких людей, которые являются причиной сохранения страхов и тревог. Психолог выделяет личную и ситуативную тревожность. Личностная тревожность она связана с персональной оценкой личности, которая отражает склонность личности к тревоге, принятию ситуации как опасной и выражается различными реакциями. Ситуативная тревожность она сопровождается персонально переживаемыми эмоциями: как постоянное напряжение, волнение, опасение, нервозность. В этом состояний человек пребывает исходя из напряженной ситуации, в которую он попал, это его проявление эмоций на данную ситуацию.

Таким образом, следует различать тревогу как состояние и тревожность как свойство личности. Тревога считается беспокойством, затрагивающим предположительные действия и явления. Ее присутствие обусловлено тем, что тревога является одним из элементов самозащиты, содействующий выживанию человека. Тревога представляется в качестве особенности характера человека: он постоянно предрасположен к реакции беспокойства. Несмотря на то, что тревожность психологическая категория, именно она воздействует на физиологические, когнитивные, поведенческие и эмоциональные сферы человека.

Изучая вопрос проявления тревожности у младшего школьника, Э.А. Алимйрзаева отмечает, что почти у каждого младшего школьника прослеживается средний уровень тревожности с направленностью к высокому, то что потребует направленной и комплексной деятельности профессионалов согласно предложению психолого-педагогической поддержки [1].

В своей научной работе А.А. Петров исследовал тревожность детей младшего школьного возраста. Было выявлено, что преобладающая часть испытуемых

экспериментальной группы обладает высоким и повышенным уровнем тревожности. Итоги изучения тревожности демонстрируют необходимость проведения коррекционной работы по снижению и профилактике тревожности на совместных занятиях детей и родителей [5].

Организация и методы исследования

В ходе изучения данной проблемы было проведено исследование тревожности младших школьников четвертого класса на базе образовательного учреждения акимата г. Астана.

В соответствии с целью нашего исследования опытно-поисковая работа включала следующие этапы:

1 этап – констатирующий – на данном этапе проводилась первичная диагностика уровня тревожности младших школьников и осуществлялся анализ результатов.

2 этап – формирующий – была разработана и проведена развивающая программа, направленная на оптимизацию тревожности младших школьников.

3 этап – контрольный – проведена повторная диагностика и анализ результатов эффективности программы.

В ходе исследования были использованы методика тревожности А.М. Прихожан и шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина [4].

Анализ результатов исследования

Анализ результатов исследования по методике Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина позволил выявить некоторые особенности проявления тревожности детей.

Ситуативная тревожность. В классе преобладает низкий уровень ситуативной тревожности у 74% чел., средний уровень наблюдается у 44% чел. и высокий уровень у 4% учащихся. *Личностная тревожность.* У испытуемых отмечается в одинаковой степени низкий и умеренный уровень личностной тревожности, соответственно 44% и высокий уровень у 13% учащихся (рис. 1).

По результатам диагностики, в целом в классе преобладает низкий уровень тревожности. Но имеют место единичные случаи проявления высокой тревожности. Эти дети требуют особого внимания и психолого-педагогической помощи со стороны взрослых.

Авторами, изучающими данный вопрос, отмечается, что младшие школьники, имеющие низкий уровень тревожности общительны и инициативны, но им свойственна слабая эмоциональная вовлеченность в различных жизненных ситуациях и сдержанность чувств.

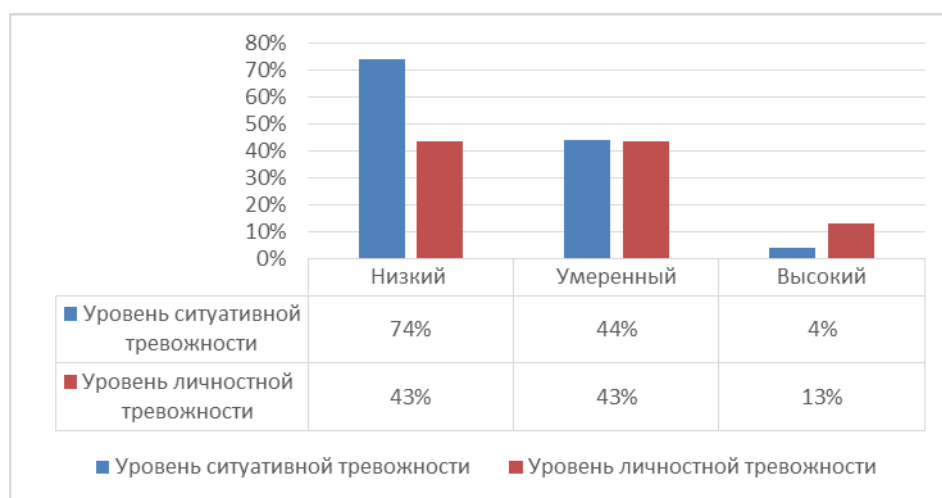


Рис. 1. Показатели уровня тревожности младших школьников по методике Ч.Д. Спилберга – Ю.Л. Ханина

Средний уровень тревожности говорит о том, что это более или менее спокойные младшие школьники, достаточно активны и общительны, хотя встречаются случаи, когда появляется беспокойство, не обоснованное сложившимися обстоятельствами.

Тревожные дети в большей степени подвержены эмоциональным переживаниям. Чем выше тревожность, тем менее младший школьник устойчив к стрессовым воздействиям. Младшие школьники с высоким уровнем тревожности отличаются замкнутостью и малой общительностью. Как правило, они безынициативны, что связано с ожиданием неудачи и низкой самооценкой.

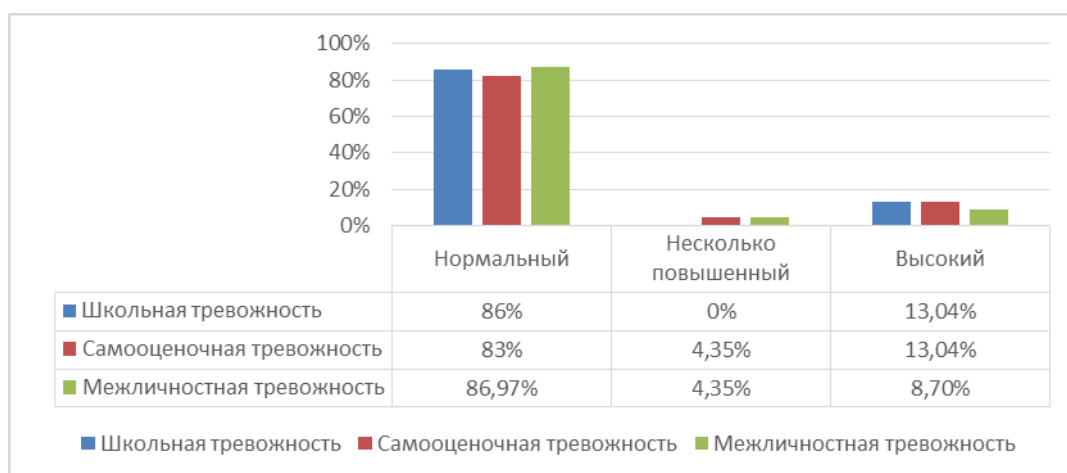


Рис. 2. Показатели уровня тревожности младших школьников по методике А.М. Прихожан

Использование *методики А.М. Прихожан* определяет степень проявления тревожности по оценке человеком тех или иных ситуаций обыденной жизни, что позволяет выделить области действительности, вызывающие тревогу. Полученные данные представлены на рис. 2.

У младших школьников по *шкале школьной тревожности* выявлено два уровня тревожности: нормальный и высокий уровень. Высокий уровень наблюдается у 13%, нормальная тревожность выявлена у 86% учащихся.

Довольно часто в практике школьной жизни дети с выраженной тревожностью считаются наиболее «удобными» для учителей и родителей: они всегда готовят уроки, стремятся выполнять все требования педагогов, не нарушают правила поведения в школе. Высокий уровень школьной тревожности повышает риск стать неуспевающим. Для этих детей свойственны нейротизм и интровертированность, заниженная учебная самооценка, внешний мотив учения. Младшие школьники с нормальным уровнем школьной тревожности в основном относятся к успевающим. Они активны на уроках, общительны как со сверстниками, так и с учителями, рассудительны, внимательны, не расстраиваются из-за мелких неприятностей.

У младших школьников по *шкале самооценочной тревожности* выявлено три уровня тревожности: нормальный, несколько повышенный и высокий уровень. Высокий уровень наблюдается у 13%, несколько повышенная тревожность у 4%, нормальная тревожность выявлена у 83%.

Высокая самооценочная тревожность порождается конфликтностью самооценки, наличием противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. Младшие школьники с несколько повышенной самооценочной тревожностью склонны к постоянному стремлению к достижению успеха. Они не уверены

в себе, зачастую имеют заниженную самооценку. При нормальной самооценочной тревожности дети способны адекватно оценить и сопоставить свои возможности и достигнутый ими успех. Они уверены в себе, знают, на что они способны и чего они хотят достигнуть.

У младших школьников по *шкале межличностной тревожности* выявлено три уровня тревожности: нормальный, несколько повышенный и высокий уровень. Высокий уровень наблюдается у 9%, несколько повышенная у 4%, нормальная тревожность выявлена у 86% учащихся.

Межличностная тревожность, связанная с ситуациями общения, тревоги по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок от значимых других (одноклассников, учителей, родителей). Школьники с высоким уровнем межличностной тревожности имеют значительные трудности в общении, для таких детей огромное значение имеет мнение о них окружающих. Дети с несколько повышенным уровнем межличностной тревожности в процессе межличностного общения так же заинтересованы во внимании окружающих, их мнение имеет большое значение. Они испытывают затруднения при общении с новыми людьми, в группе сверстников чувствуют себя неуверенно. Однако с близкими людьми чувствуют себя вполне комфортно и раскрепощенно. Младшие школьники с нормальным уровнем межличностной тревожности с легкостью общаются в коллективе, спокойно переносят критику окружающих и не чувствуют себя дискомфортно среди сверстников.

Таким образом, анализ результатов позволил сделать вывод о том, что в данном классе учатся дети с разным уровнем тревожности. Большинство детей имеет нормальный уровень тревожности, несколько человек находятся в неблагоприятном тревожном состоянии.

Реализация развивающей программы

На основе теоретического анализа научной литературы и результатов собственного исследования была составлена и реализована развивающая программа по оптимизации тревожности младших школьников. Мы полагали, что занятия:

- помогут поверить в свои силы, повысить уверенность, самооценку через формирование у детей позитивного представления о собственных возможностях;
- стабилизируют эмоциональное состояние через формирование навыков саморегуляции;
- улучшат коммуникативные навыки, умение взаимодействовать с другими людьми;
- будут способствовать формированию новых моделей поведения в тревожащих ситуациях;
- совершенствуют навыки рефлексии.

И общим результатом станет снижение повышенной и высокой тревожности у отдельных учащихся и в целом стабилизация эмоционального состояния остальных участников программы.

Для изучения результативности проведенной программы по оптимизации тревожности младших школьников на контрольном этапе исследования была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик. На основании сравнительного анализа результатов исследования на констатирующем и контрольном этапах было выявлено, что после реализации развивающей программы прослеживается положительная динамика изменения уровня ситуативной и личностной тревожности, а также имеются

положительные изменения по школьной, самооценочной и межличностной тревожности. Диагностические данные подтверждаются наблюдением педагога за поведением и деятельностью младших школьников. Дети с неблагоприятным уровнем тревожности стали более уверены в себе, общительны, инициативны. Они стали с большим удовольствием участвовать в общественной жизни класса.

Таким образом полученные результаты являются подтверждением эффективности программы, направленной на оптимизацию тревожности детей младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Алимйрзаева Э.А. Проблема тревожности у младших школьников и пути коррекции // Вестник социально-педагогического института. – 2021. – С. 83–87.
2. Астапов В.М. Тревожность у детей. – М. : ПЭР СЕ, 2018. – 159 с.
3. Лебедева Н.А Научный форум: Педагогика и психология : сб. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. – М. : МЦНО, 2021 – № 6 (51). – С. 36–47.
4. Максимова Л.А. Психологическая диагностика сфер личности : лаборатор. практикум / Урал. гос. пед. ун-т; авт.-сост. Ю.Е. Водяха. – Екатеринбург, 2018. – 219 с.
5. Петров А.А. Исследование тревожности у детей младшего школьного возраста // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2015. – Т.10. – С. 266–271.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – Воронеж : МОДЭК, 2000. – 304 с.
7. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб., 2017. – 192 с.

Антипина Ксения Евгеньевна

бакалавр факультета педагогики и методики начального образования

e-mail: ksyushenka.antipina@inbox.ru

Захарова Вера Анатольевна

кандидат педагогических наук,

*доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников,
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,*

Пермь, Россия

e-mail: me4student@mail.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ksenia E. Antipina

Bachelor of the Faculty of Pedagogy and Methods of Primary Education

e-mail: ksyushenka.antipina@inbox.ru

Vera A. Zakharova

Candidate of Pedagogical Sciences,

*Associate Professor of the Department of Theory and Technology
of Teaching and Upbringing of Younger*

schoolchildren, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Perm

State Humanitarian Pedagogical University", Perm, Russia

e-mail: me4student@mail.ru

THE RELEVANCE OF THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SELF- ORGANIZATION SKILLS

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования умений саморегуляции у детей младшего школьного возраста». Указывается методологическая основа формирования регулятивных действий, представленная в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова. Рассмотрены взгляды педагогов К.Д. Ушинского и Марии Монтессори. Отражены изменения в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в данном аспекте. Рассмотрены современные исследования, актуализирующие значимость исследуемой проблемы в современной школе. Проведен анализ собственного опыта работы с детьми разного возраста в групповой и индивидуальной форме, выделены сложности самоорганизации детей.

Ключевые слова: регулятивные универсальные учебные действия, саморегуляция, самоорганизация, действие планирования.

Abstract. The article substantiates the relevance of the formation of self-regulation skills of primary school age children." The methodological basis for the formation of regulatory actions presented in the works of L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, D.B. Elkonin, P.Ya. Galperin, V.V. Davydov is indicated. The views of teachers K.D. Ushinsky and Maria Montessori are considered. Changes in the federal state educational standard of primary education in this aspect are reflected. The modern researches actualizing the significance of the studied problem in the modern school are considered. The analysis of own experience of work with children of different ages in group and individual form is carried out; difficulties of self-organization of children are highlighted.

Key words: regulatory universal educational actions, self-regulation, self-organization, planning skills.

Современная система образования рассматривает результаты обучения не только как предметные результаты, но содержит требования к достижению метапредметных и личностных результатов, что прямо нашло отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО). Отличительной особенностью нового образовательного стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие специфических видов деятельности и личности обучающегося.

Исходя из задач ФГОС НОО, обучающийся начальной школы должен уметь принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе, уметь сохранять спокойствие в различных ситуациях, а эти все характеристики относятся к сфере саморегуляции личности. Развитие саморегуляции у младших школьников в процессе педагогической деятельности является одной из основных задач обучения и воспитания в рамках реализации ФГОС НОО [10].

В нашем исследовании в рамках образовательного процесса в начальной школе мы рассмотрели психолого-педагогические основания формирования умений саморегуляции детей младшего школьного возраста.

Целью исследования является теоретически обосновать возможности формирования умений саморегуляции у младших школьников. в процессе мы рассмотрели психологические особенности детей младшего школьного возраста (в аспекте возможности формирования сферы саморегуляции). Изучили взгляды на формирования регулятивных умений детей младшего школьного возраста в истории педагогики. Ознакомились с нормативными основаниями формирования умений самоорганизации у младших школьников (ФГОС, ПООП, НОО, ФООП). И провели исследование взглядов современной практики на формирование регулятивных умений детей младшего школьного возраста.

Теоретико–методологическим обоснованием формирования регулятивных универсальных учебных действий может служить культурно-исторический подход в психологии, базирующийся на положениях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова. В современной психологической науке проблема формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников нашла отражение в исследованиях А.З. Зака, А.Г. Асмолова. Анализ психологических источников показал, что в младшем школьном возрасте в центр психического развития выдвигается формирование произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка; возникает способность действовать организованно в соответствии со стоящими перед ним задачами; ребенок учится управлять своим поведением, протеканием психических процессов [6].

В педагогике методологической основой нашего исследования стали идеи К.Д. Ушинского и Марии Монтессори, а также системно-деятельностный подход в современной педагогической науке. Формирование регулятивных умений детей младшего школьного возраста – это процесс, который основывается на использовании различных методик обучения и технологий. Он является одним из наиболее важных аспектов обучения младших школьников, так как формирование регулятивных умений обеспечивает успешное обучение и развитие ребенка в дальнейшем [7].

В педагогике нам стало интересно исследование, проведенное в ПГГПУ. Авторы К.Б. Егоров и В.А. Захарова оценили динамику формирования регулятивных универсальных учебных действий учеников 2–4 классов за 3 года, включая период дистанционного обучения по разным критериям:

- критерий 1. Умение принимать практическую/учебную задачу, сохранять ее в процессе учебной деятельности. Во всех классах результаты после дистанционного обучения стали ниже;

- критерий 2. Умение планировать способы решения учебной задачи, намечать операции, с помощью которых можно получить результат; выстраивать их последовательность. Выявлена положительная динамика во 2-х и 3-х классах после дистанционного обучения, отрицательная в 4-х классах;

- критерий 3. Умение оценивать различные способы достижения результата, определять наиболее эффективные из них. Результаты диагностики показали положительную динамику в 3-х классах после дистанционного обучения, отрицательную динамику во 2-х и 4-х классах;

- критерий 4. Устанавливать причины успеха/неудач деятельности, корректировать свои учебные действия для преодоления ошибок. Выявлена положительная динамика во 2-х классах, отрицательная – в 3-х и 4-х классах;

- критерий 5. Умение контролировать результаты и процесс деятельности. Результаты показали положительную динамику в 3-х и 4-х классах после дистанционного обучения, отрицательную – во 2-х классах [4].

Исследование проблемы формирования регулятивных умений обращает наше внимание на их перечень. При ознакомлении с нормативными основаниями формирования умений саморегуляции у младших школьников обнаружено противоречие в терминологии, используемой в ФГОС НОО: в статье 40.2 использованы термины «саморегуляция» и «самоконтроль», в статье 42.3 – «самоорганизация» и «самоконтроль» [10].

На завершающем этапе исследования мы провели анкетирование учителей по вопросам формирования регулятивных умений детей младшего школьного возраста в современной практике. В опросе участвовали учителя начальных классов и специалисты по работе с детьми младшего школьного возраста. В данном опросе поучаствовало 25 учителей начальных классов из разных городов Пермского края и школ города Перми.

Определяя перспективы нашего исследования, мы рассмотрели трудности обучающихся в аспекте самоорганизации в различных учебных и внеучебных ситуациях. Опишем три таких ситуации из собственного опыта, выделив в них трудности самоорганизации обучающихся:

Ситуация 1. Образовательный проект «TESTO 2.0»: возраст детей 15–16 лет, педагог работает с группой из 10 человек (количество мальчиков, больше чем девочек). Форма обучения: групповая. Трудности самоорганизации: дисциплина, самоконтроль, прогнозирование. Вероятно, на этапе обучения в начальной школе, участник проекта находились значительное время на вынужденном дистанционном обучении, регулятивные умения не были достаточно сформированы, что за собой повлекло сложности в работе с проектом.

Ситуация 2. Центр дополнительного образования CREDO kids: возраст детей 7–8 лет, группа из 12–14 человек. Форма обучения: фронтальная, самоподготовка. Трудности самоорганизации: планирование – отсутствует ощущение временных рамок, не сформировано умение работать организованно. Мы заметили, что на протяжении 6 месяцев занятий в центре без соответствующей целенаправленной работы сформированность регулятивных умений у первоклассников не изменяется.

Ситуация 3. Индивидуальная работа с младшими школьниками: возраст детей 7–11 лет. Форма обучения: индивидуальная. Трудности самоорганизации: самоконтроль, планирование, целеполагание. Дети начинают планировать свои действия и снижают время на бесцельное использование гаджетов и интернет площадок только при побуждении со стороны взрослого.

Таким образом, изучение психологической и педагогической литературы, а также осмысление собственного педагогического опыта показали значимость формирования регулятивных умений у младших школьников. Необходимо проводить целенаправленную

работу по формированию умений самоорганизации детей в начальной школе, создавая базу для успешного обучения в дальнейшем. Важность формирования саморегуляции у младших школьников очень велика. Планирование, самоконтроль и другие регулятивные умения обеспечивают ребенку уверенность и успешность во время учебного процесса. На следующих этапах исследования обратим внимание на формирование действия планирования у младших школьников и рассмотрим существующие методики, направленные на формирование действия планирования у младших школьников.

Список литературы

1. Варгас Дж. Анализ деятельности учащихся. Методология повышения школьной успеваемости. – М. : Оперант, 2015. – 480 с.
2. Вареца Е.С. Возможности формирования личностной саморегуляции младших школьников // Вестник «АГУ». – 2015. – № 2 (159). – С. 147–151.
3. Василенко Т.В. Словарь терминов : пособие для работников школ. – М. : Грамотей, 2013
4. Егоров К.Б., Захарова В.А. Кластерное взаимодействие школ и вуза как инновационный механизм управления качеством общего образования [Электронный ресурс] // Инновации в образовании. – 2018. – № 11. – С. 48–56. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35670746> (дата обращения 05.03.2021).
5. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М. : Высшая школа, 1981.
6. Развитие саморегуляции младших школьников [Электронный ресурс]. – URL: <http://psihdocs.ru/razvitie-samoregulyacii-u-mladshih-shkolenikov> (дата обращения: 25.02.2023).
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. – М. ; Л. : АПН СССР, 1948–1952. – Т. 11. – С. 585.
8. Формирование навыков самоконтроля и саморегуляции у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста [Электронный ресурс]. – URL: http://adalin.mospsy.ru/1_01_06.shtml (дата обращения: 11.12.2022).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 г. № 373] // Приказ Министерства образования РФ. – 2009. – № 373. – 41 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.07.2021 № 64100] // Приказ Министерства образования РФ. – 2021. – № 64100.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 287] // Приказ Министерства образования РФ. – 2021. – № 287.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 августа 2021 года № 732] // Приказ Министерства образования РФ. – 2021. – № 732.

Бастрикова Анна Павловна

бакалавр факультета психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: anna159753bastrikova@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СВЯЗИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ГРАНИЦАМИ И САМООТНОШЕНИЕМ СТУДЕНТОВ

Anna P. Bastrikova

bachelor of Psychology Faculty

Federal State Educational Institution of Higher Education "Perm State Humanitarian

Pedagogical University", Perm, Russia

e-mail: anna159753bastrikova@gmail.com

CHARACTERISTICS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CONNECTION WITH PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES AND STUDENTS' SELF-ATTITUDE

Аннотация. В работе представлены результаты анализа взаимосвязей психологических границ личности и особенностей самоотношения студентов с такими параметрами их эмоционального интеллекта как понимание и управление эмоциями, межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, общий уровень эмоционального интеллекта. В ходе исследования удалось подтвердить общую гипотезу о существовании взаимосвязей между эмоциональным интеллектом, психологическими границами и самоотношением студентов. Полученные данные позволяют заключить, что эмоциональный интеллект, психологические границы и самоотношение являются важными составляющими структуры личности студентов, помогающими им успешно адаптироваться и гармонично взаимодействовать с окружающей средой, при этом не теряя собственной целостности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, психологические границы, границы “Я”, самоотношение, студенты.

Abstract. The paper presents the results of the analysis of the interrelationships of the psychological boundaries of personality and the characteristics of students' self-attitude with such parameters of their emotional intelligence as understanding and managing emotions, interpersonal and intrapersonal emotional intelligence, the general level of emotional intelligence. In the course of the study, it was possible to confirm the general hypothesis about the existence of relationships between emotional intelligence, psychological boundaries and students' self-attitude. The data obtained allow us to conclude that emotional intelligence, psychological boundaries and self-attitude are important components of the students' personality structure, helping them to successfully adapt and interact harmoniously with the environment, while not losing their own integrity.

Key words: emotional intelligence, psychological boundaries, boundaries of “I”, self-attitude, students.

Введение. На сегодняшний день проблема изучения эмоционального интеллекта привлекает серьезное внимание научного психологического сообщества. Согласно определению Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект – это способность понимать свои эмоции и эмоции других людей, а также способность управлять ими. Иными словами, благодаря эмоциональному интеллекту человек может установить факт эмоционального переживания, идентифицировать (распознать) эмоцию, а также определить причины, вызывающие эту эмоцию, и охарактеризовать следствия, к которым эта эмоция может привести, как для себя, так и для других людей [2, с. 30].

Познание человеком мира через эмоции, безусловно, влияет на различные структурные элементы его личности. В рамках данного исследования рассматриваются такие аспекты личности, как психологические границы и самоотношение.

Юношеский возраст – период, характеризующийся усилением осознаваемой и рефлексивной части личности, происходит формирование более четкой системы представлений о самом себе, а также меры принятия или непринятия себя самим собой. Данный возрастной период становится сензитивным для развития эмоционального интеллекта, осознания личных границ и формирования стабильного самоотношения личности.

Формирование психологических границ можно видеть уже в базовой открытости младенца, которая в будущем трансформируется в осознанную избирательную открытость [1, с. 2]. В результате этого процесса личность обретает сбалансированную и целостную систему сопряженного функционирования противоположных друг другу границ “Я”. Отсутствие равновесия функций может приводить к сложностям взаимодействия с окружающими.

Самоотношение личности определяется С.Р. Пантелеевым как эмоционально-оценочная подсистема самосознания личности. Самоотношение – целостное и относительно устойчивое чувство “Я”, содержащее различные переживания (самопринятие, самоуверенность, самооценку и т.п.) в их биполярном выражении. Рассмотрение данных конструктов в точки зрения их соприкосновения позволяет приблизиться к пониманию работы механизмов формирования личности [3, с. 108].

Цель исследования заключается в определении особенностей эмоционального интеллекта в связи с психологическими границами и самоотношением личности.

Объект исследования – эмоциональный интеллект, психологические границы и самоотношение личности.

Предмет исследования – характер взаимосвязей эмоционального интеллекта с психологическими границами и самоотношением в юношеском возрасте.

Методы исследования.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие студенты вузов г. Перми в возрасте от 18 до 22 лет. Общая выборка составила 38 человек, из них 19 лиц женского пола и 19 – мужского.

Психодиагностический инструментарий. В исследовании использовались следующие методики: «Опросник эмоционального интеллекта» (ЭМИн) Д.В. Люсина (2006); «Методика исследования самоотношения» (МИС) С.Р. Пантелеева (1989); опросник «Психологические границы личности» Т.С. Леви (2013).

Методы анализа данных. Результаты исследования обрабатывались с помощью программы «IBM SPSS STATISTICS 23» и «Jamovi 2.3.21». Для проверки гипотезы о взаимосвязи эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) с психологическими границами и самоотношением личности был проведен корреляционный анализ по К. Пирсону.

Результаты и их обсуждение. Проанализировав взаимосвязи шкалы *общего уровня ЭИ (ОЭИ)*, было обнаружено множество положительных умеренных взаимосвязей данной шкалы со следующими измеренными переменными: не пропускающая граница личности ($r=0,62$ при $p<0,001$), вбирающая граница личности ($r=0,72$ при $p<0,001$), сдерживающая граница личности ($r=0,51$ при $p<0,001$) и спокойно-нейтральная граница личности ($r=0,58$ при $p<0,001$), а также с двумя шкалами самоотношения: самоуверенность ($r=0,61$ при $p<0,001$) и самооценность ($r=0,54$ при $p<0,001$). Кроме того, была обнаружена умеренная отрицательная связь шкалы общего уровня ЭИ со шкалой внутренней конфликтности ($r=-0,55$ при $p<0,001$). И установлены слабые положительные взаимосвязи с проницаемой границей личности ($r=0,37$ при $p<0,02$) и шкалой саморуководство ($r=0,42$ при $p<0,008$), а также слабая отрицательная связь со шкалой самообвинение ($r=-0,41$ при $p<0,009$).

Полученные результаты говорят о том, что студенты с высоким уровнем ОЭИ, могут отстаивать свои границы, при этом свободно просить о помощи, и таким образом предъявлять и удовлетворять свои потребности; им не свойственно переживание внутренних противоречий, они достаточно спокойны и уверены в себе и своих действиях, отличаются обособленным чувством “Я” и даже при идентификации себя с другими ценят свою индивидуальность и не поддаются отрицательному влиянию критики, а также склонны не брать на себя вину в конфликтных ситуациях, умеют сдерживать свои чувства при необходимости.

Анализ данных по шкале *внутриличностного ЭИ (ВЭИ)* (понимание и управление своими эмоциями) показал следующее: была обнаружена умеренная положительная взаимосвязь данного компонента эмоционального интеллекта с вбирающей психологической границей личности ($r=0,59$ при $p<0,001$) и сдерживающей психологической границей ($r=0,55$ при $p<0,001$). Кроме того, выявлена умеренная отрицательная взаимосвязь внутриличностного ЭИ со шкалой внутренней конфликтности ($r=-0,55$ при $p<0,001$). И выявлены слабые положительные взаимосвязи с не пропускающей психологической границей ($r=0,39$ при $p<0,01$), спокойно-нейтральной психологической границей ($r=0,43$ при $p<0,006$) и такими шкалами самоотношения как самоуверенность ($r=0,47$ при $p<0,003$), саморуководство ($r=0,38$ при $p<0,01$) и самооценность ($r=0,47$ при $p<0,003$).

Сравнивая корреляции шкал ВЭИ и ОЭИ, можно отметить, что выявлены идентичные значимые связи этих переменных с проницаемой границей “Я” и шкалой самообвинения. Таким образом, можно предполагать, что для студентов с высоким уровнем ВЭИ характерны умение защищаться от действий окружающих, уверенность в поддержке и помощи со стороны, а также при необходимости способность сдерживать свои эмоции и сохранять спокойствие.

Далее была выявлена высокая положительная взаимосвязь *межличностного ЭИ (МЭИ)* (понимание и управление чужими эмоциями) с не пропускающей границей личности ($r=0,72$ при $p<0,001$). Выявлены умеренные положительные взаимосвязи данного компонента эмоционального интеллекта с вбирающей психологической границей ($r=0,69$ при $p<0,001$) и спокойно-нейтральной психологической границей ($r=0,60$ при $p<0,001$), а также с одной из шкал самоотношения – самоуверенностью ($r=0,60$ при $p<0,001$). Установлены слабые положительные взаимосвязи МЭИ с проницаемой психологической границей ($r=0,37$ при $p<0,02$), отдающей психологической границей ($r=0,34$ при $p<0,03$) и сдерживающей психологической границей ($r=0,35$ при $p<0,02$), а также со шкалами саморуководства ($r=0,37$ при $p<0,02$) и самооценности ($r=0,49$ при $p<0,002$). Наконец, были выявлены слабые отрицательные взаимосвязи МЭИ со шкалами внутренней конфликтности ($r=-0,41$ при $p<0,009$) и самообвинения ($r=-0,42$ при $p<0,008$).

Таким образом, можно видеть, что взаимосвязи МЭИ и ОЭИ аналогичны за исключением одной шкалы – отдающая граница “Я”. Из этого следует, что для студентов с высоким уровнем МЭИ характерной является свобода в выражении внутренних импульсов, в остальном черты, характерные для студентов с высоким уровнем ОЭИ идентичны и для студентов с высоким уровнем МЭИ.

Анализ корреляционных связей шкалы **понимания эмоций** (своих и чужих) показал наличие умеренных положительных взаимосвязей с невпускающей психологической границей ($r=0,59$ при $p<0,001$) и вбирающей психологической границей ($r=0,71$ при $p<0,001$). Установлены также слабые положительные взаимосвязи данной шкалы с проницаемой психологической границей ($r=0,37$ при $p<0,02$), отдающей психологической границей ($r=0,36$ при $p<0,02$), сдерживающей психологической границей ($r=0,44$ при $p<0,005$) и спокойно-нейтральной психологической границей ($r=0,47$ при $p<0,002$), а также такими шкалами самоотношения, как самоуверенность ($r=0,48$ при $p<0,002$), саморуководство ($r=0,36$ при $p<0,02$) и самооценность ($r=0,49$ при $p<0,002$). Кроме того, выявлены слабые отрицательные взаимосвязи понимания эмоций с внутренней конфликтностью ($r=-0,45$ при $p<0,004$) и самообвинением ($r=-0,40$ при $p<0,01$).

Таким образом, были выявлены совпадения во взаимосвязях МЭИ и шкалы “Понимание эмоций”, отличные лишь силой значимости связей: умеренной, а не высокой связью с непроницаемой границей; слабой, а не умеренной связью со спокойно-нейтральной границей; слабой, а не умеренной связью с шкалой самоуверенность. Это говорит о том, что особенности ЭИ студентов с высоким понимаем своих и чужих эмоций идентичны с чертами студентов с высоким уровнем МЭИ.

Анализ корреляций шкалы **управление эмоциями** (своими и чужими) показал наличие умеренных положительных взаимосвязей с невпускающей психологической границей ($r=0,58$ при $p<0,001$), вбирающей психологической границей ($r=0,64$ при $p<0,001$), сдерживающей психологической границей ($r=0,52$ при $p<0,001$) и спокойно-нейтральной психологической границей ($r=0,61$ при $p<0,001$), а также такими шкалами самоотношения как самоуверенность ($r=0,64$ при $p<0,001$) и самооценность ($r=0,53$ при $p<0,001$). Выявлена умеренная отрицательная связь управления эмоциями со шкалой внутренней конфликтности ($r=-0,57$ при $p<0,001$). Установлены слабые положительные взаимосвязи с проницаемой границей ($r=0,33$ при $p<0,04$), а также со шкалами самоотношения: открытость-закрытость ($r=0,39$ при $p<0,01$), саморуководство ($r=0,43$ при $p<0,007$) и самопринятие ($r=0,34$ при $p<0,04$). Имеется слабая отрицательная взаимосвязь данной шкалы со шкалой самообвинения ($r=-0,37$ при $p<0,02$).

Итак, можно заметить, что по шкале “Управление эмоциями” значимые связи аналогичны шкале ОЭИ за исключением двух показателей: закрытость и самопринятие. Вероятно, высокие значения навыка управления эмоциями может проявляться в особенности как открытость личности, а именно в легкости коммуникации и самопрезентации, а также в принятии и одобрении собственного поведения, поступков и реакций.

Заключение. Обобщая все изложенное, можно сделать несколько выводов: 1) Общий уровень эмоционального интеллекта положительно взаимосвязан с такими шкалами самоотношения как самоуверенность, саморуководство и самооценность. То есть чем выше уровень ОЭИ студента, тем выше его уверенность в себе, уровень саморуководства и ощущение самооценности. 2) Шкалы внутренней конфликтности и самообвинения отрицательно взаимосвязаны с общим уровнем ЭИ. То есть чем выше

уровень эмоционального интеллекта, тем меньше внутренних конфликтов и самообвинения личности. 3) Все функции психологических границ личности коррелируют со шкалами “Межличностный эмоциональный интеллект” и “Понимание эмоций”, что свидетельствует о возможности формирования сбалансированных психологических границ через умение идентифицировать не только собственные, но и чужие эмоции. 4) Шкала “Открытость-закрытость” личности положительно взаимосвязана только со шкалой “Управление эмоциями”. То есть открытость или же закрытость личности сопряжены с уровнем умения управлять эмоциями (при потребности замены одной эмоции другой). 5) Понимание или управление своими или чужими эмоциями в равной степени связано с силой спокойно-нейтральной функции границы, то есть способности при необходимости переживания покоя и уверенности в себе для выбора соответствующего своим потребностям действия.

Подводя итоги проведенного эмпирического исследования, можно заключить, что эмоциональный интеллект, психологические границы и самоотношение являются важными составляющими структуры личности студентов, помогающие им успешно адаптироваться и гармонично взаимодействовать с окружающей средой, при этом не теряя собственной целостности.

Таким образом, в ходе исследования удалось подтвердить общую гипотезу о существовании взаимосвязей между эмоциональным интеллектом, психологическими границами и самоотношением студентов. Дальнейшее исследование данной темы возможно в русле сравнительного анализа групп студентов с разным уровнем развития эмоционального интеллекта и в связи с полом.

Список литературы

1. Леви Т.С. Телесно-энергийный подход к пониманию психологической границы человека // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2017. – № 2.
2. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В.Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29–36.
3. Пантелеев С.М. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.

Бездомникова Елена Владимировна

Магистрант факультета педагогики и психологии детства

e-mail: evbezdornikova@mail.ru

Ворошнина Ольга Руховна

кандидат педагогических наук, доцент заведующий кафедрой специальной
педагогики и психологии

ФГБУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

г. Пермь, Россия

e-mail: voroshnina3008@yandex.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Elena V. Bezdornikova

Undergraduate student of the Faculty of pedagogy and psychology of childhood

e-mail: evbezdornikova@mail.ru

Olga R. Voroshnina

Scientific supervisor Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the
Department of Special Pedagogy and Psychology

Federal State Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia

e-mail: voroshnina3008@yandex.ru

THE ACTIVITY OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COUNCIL IN AN INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Аннотация. Объединение всех служб дошкольного учреждения для эффективной реализации коррекционно-развивающей работы, обучения, воспитания и социализации детей с задержкой психического развития. Работа службы ППк в дошкольном учреждении. Дошкольные психолого-педагогические консилиумы призваны своевременно выявлять проблемы адаптационного характера и намечать пути преодоления негативного влияния внешних факторов на успешность обучения.

Ключевые слова: психолого-педагогический консилиум, задержка психического развития, взаимодействие, специалист.

Abstract. The unification of all preschool services for the effective implementation of correctional and developmental work, education, upbringing and socialization of children with mental retardation. The work of the PPK service in a preschool institution. Preschool psychological and pedagogical councils are designed to timely identify problems of an adaptive nature and outline ways to overcome the negative impact of external factors on the success of learning.

Key words: psychological and pedagogical consultation, mental retardation, interaction, specialist.

Уже несколько лет в МАДОУ «Планета «Здорово» г. Перми оказывает услуги по инклюзивному образованию, которое доступно для всех. Для успешной работы специалистов в учреждении объединили в психолого-педагогический консилиум.

Перед специалистами психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК) и педагогами образовательной организации стоит задача объединить усилия с целью

наиболее эффективной реализации коррекционно-развивающей работы, обучения, воспитания и социализации детей с задержкой психического развития.

Психолого-педагогический консилиум (ППк) в детском саду функционирует в образовательном учреждении для решения проблем учебно-воспитательного процесса, развития и адаптации воспитанников. ППк – осуществляет образовательную деятельность, с целью создания оптимальных условий обучения и воспитания, развития, социализации и адаптации, обучающихся по средствам психолого-педагогического сопровождения. Психолого-педагогический консилиум помогает своевременно выявлять проблемы адаптационного характера и намечать пути преодоления негативного влияния внешних факторов на успешность обучения.

Чтобы получить более полную информацию о ребенке, мы проводим социально-психологическую и педагогическую диагностику.

В своей деятельности ППк руководствуется следующими принципами:

- уважение личности ребенка и ориентация на его положительные качества
- системность
- предоставление возможности каждому ребенку раскрыть потенциал и самореализоваться.

- профессионализм в оценке состояния ребенка и классификации его динамики.

ППк реализует решает такие задачи, как:

- проводит углубленное диагностическое обследование, направляет ребенка на ПМПк для определения сроков его повторного обследования

- разрабатывает и реализует адаптированные образовательные программы, реализуют рекомендации, данных ПМПк

- выявляет трудности в освоении образовательных программ, особенности в развитии, социальной адаптации и поведении воспитанников для последующего принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения;

- разрабатывает рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения воспитанников;

- консультируют участников образовательных отношений по вопросам актуального психофизического состояния и возможностей обучающихся; содержания и оказания им психолого-педагогической помощи, создания специальных условий получения образования;

- контролирует рекомендаций ППк.

Состав консилиума зависит от целей и задач консилиума (может включать педагогов и специалистов ДОУ, работающих с ребенком, приглашенных педагогов и специалистов, родителей детей)

В учреждении составлен план заседаний ППк, в который включены такие разделы, как:

- выявление воспитанников, испытывающих трудности в обучении и поведении;
- пути психолого-педагогического сопровождения детей, испытывающих трудности в речевом, познавательном, социальном развитии, детей с задержкой психического развития
- решение по определению индивидуального образовательного маршрута ребенка;
- динамика развития ребенка в процессе реализации АОП.

Заседания внеплановые проводятся по запросам специалистов, педагогов, непосредственно работающих с воспитанником, родителей (законных представителей). Обязательным условием предоставления воспитанника на ППк является согласие родителей (законных представителей). При несогласии родителей (законных представителей) на обследование ребенка, проводится работа по формированию у родителей понимания проблемы, исходя из интересов воспитанника.

Если ребенок направляется на ПМПк, то ППк готовит заключение специалистов и педагогическое представление (характеристику) на ребенка.

В структуре дошкольной организации МАДОУ «Планета «Здорово» г. Перми, есть группы комбинированной, компенсирующей и общеобразовательной направленности. Мы оказываем помощь детям с тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, ДЦП.

В нашем детском саду успешно функционирует психолог-педагогический консилиум. Специалисты берут детей, нуждающиеся в педагогической, психологической, логопедической коррекции. Каждый специалист консилиума обследует ребенка. В дальнейшем составляется программа индивидуальной работы с ребенком.

В начале года составляется план работы ППк. Плановые заседания проводятся 1 раз в квартал, внеплановые – по мере выявления проблемы

Педагоги определяют:

- кто из специалистов будет оказывать помощь ребенку или группе детей,
- какую коррекционно-развивающую работу желательно осуществлять,
- что должно быть учтено в процессе обучения и общения,
- какую деятельность будут осуществлять педагоги коллектива,
- что можно сделать с помощью семьи,
- кого из специалистов различного профиля можно пригласить в ДОУ.

На первом заседании консилиума педагоги обсуждают результаты диагностического обследования ребенка. Далее планируют с ребенком работу на год. Отмечают, какие особенности должны быть учтены в процессе обучения и общения. Разрабатывают консультации для семьи. Решают, каких специалистов различного профиля вне ДОУ можно привлечь к работе. После этого, специалисты консилиума начинают системное и поэтапное сопровождение ребенка. Логопеды, дефектологи нашего детского сада выработали алгоритм работы. Провели мастер-класс с педагогами и рассказали о значимости ППк.

Алгоритм направления на ПМПк г. Перми

Действие	Срок	Участники	Дкументы
Обследование	Сентябрь	Специалисты воспитатели	Журнал обследования речи Диагностическая карта ребенка
Выявление	Октябрь	Специалисты воспитатели	Журнал заявок на ППк
Обсуждение	Ноябрь	Члены ППк	Протокол заседания Список, направленных на ПМПк г. Перми
Направление	Декабрь	Члены ППк	Журнал направлений ПМПк г. Перми Лист диспансерного осмотра Представление на воспитанника Выписка из протокола ППк
Отслеживание	Январь	Воспитатели	Список, направленных воспитанников на ПМПк г. Перми
Регистрация заключений	Февраль март апрель	Секретарь	Журнал регистрации заключений ПМПк г. Перми
Комплектование	Апрель май	Члены ППк	Заявление Согласие

Создание оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся посредством психолого-педагогического сопровождения – основная цель ППк. Для родителей важно, что заключение ППк – не приговор, не диагноз. Но в то же время важно понимать, что вся ответственность за дальнейшую жизнь ребенка, его психофизиологическое и психологическое развитие ложится полностью на родителей.

Список литературы

1. Консилиум-решение школьных проблем : нормативно-правовые документы, психодиагностические материалы / авт.-сост. О.Б. Григорьева и др. – Волгоград : Учитель, 2008.
2. Кузнецова С.В, Котова Е.В., Романова Т.А. Система работы с узкими специалистами ДОУ : метод. пособие . – М. : ТЦ Сфера, 2008.
3. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб., 2003.
4. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 г. № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения».
5. Распоряжение Минпросвещения от 09.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации».

Бибарсов Ильхам Анвярович

магистрант факультета педагогики и психологии
ФГОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: balshakperm@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Ilham A. Bibarsov

undergraduate student of the Faculty of Pedagogy and Psychology
Federal State Educational Institution of Higher Education "Perm State Humanitarian and
Pedagogical University", Perm, Russia

MODERN APPROACHES TO ORGANIZING SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF OLDER ADOLESCENTS

Аннотация. Статья рассматривает актуальность духовно-нравственного воспитания старших подростков в условиях социально-экономического кризиса. Исследование, проведенное среди 36 подростков (15–16 лет), использует методику «Неоконченные предложения» для выявления уровня моральной воспитанности. Автор подчеркивает значимость подросткового возраста в формировании морального сознания, эмоциональной сферы и поведенческих характеристик. Статья выявляет сложности в отсутствии ясных идеологических ориентиров, предлагая анализ результатов исследования в контексте вызовов современного духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: нравственность, духовно-нравственное воспитание, старшие подростки, моральное сознание.

Abstract. This article explores the relevance of moral and spiritual education for senior adolescents amid social-economic crises. The study, conducted among 36 adolescents (15–16 years old), utilizes the "Incomplete Sentences" methodology to assess the level of moral upbringing. The authors underscore the significance of the adolescent age in shaping moral consciousness, emotional well-being, and behavioral characteristics. The article identifies challenges stemming from the absence of clear ideological guidance, offering an analysis of research results within the context of contemporary moral and spiritual education challenges.

Key words: Morality, Moral and Spiritual Education, Senior Adolescents, Moral Consciousness.

Введение. В период значительных изменений, протекающих в обществе в условиях всеобщего экономического и социального кризиса, когда происходит переосмысление ценностей, особенно актуальна необходимость высокоморальной личности. Проблема формирования духовно-нравственных характеристик зрелой личности в различные исторические периоды рассматривалась как организация вселенной, социальной жизни и существования общества в качестве сложной иерархической структуры. Это включает в себя процессы становления, развития и социализации личности [3, с. 207].

Подростковый возраст является наиболее ответственным периодом для формирования моральных черт личности. Именно в это время происходит становление морального сознания, эмоций, поведения, формирование индивидуального мировоззрения, накопление

жизненного и интеллектуального опыта. Этот период характеризуется самоанализом и самоопределением, выявлением моральных ценностей и идеалов [2, с. 139].

Важно помочь подросткам определить моральные приоритеты, способствовать формированию их собственных моральных убеждений. Сложность в решении этой задачи связана с отсутствием четких идеологических ориентиров, быстрым изменением моральных ценностей и неясными идеалами, без которых воспитание как направленный процесс становится невозможным [1, с. 39].

Цель статьи заключается в выявлении уровня духовно-нравственной воспитанности у старших подростков.

Для достижения цели была подобрана база респондентов и организовано исследование. Всего в констатирующем обследовании приняли участие 36 старших подростков. Возраст испытуемых – 15–16 лет.

Основная часть. Для выявления особенностей когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого составляющих нравственного воспитания подростков мы использовали методику «Неоконченные предложения». Мы адаптировали ее в соответствии с целями и задачами исследования. Она состоит из 24 незаконченных предложений, каждое из которых направлено на выявление особенностей, составляющих структуры морального самосознания подростков (когнитивного, эмоционально-мотивационного и поведенческого (регулятивно-волевого)). Исследуемым было предложено окончить три блока начатых предложений (неоконченные предложения были расположены в случайном порядке).

Количественный и качественный анализ результатов нашего исследования по методике «Неоконченные предложения» позволил выделить 3 уровня развития составляющих морального самосознания подростков, в частности, высокий, средний, низкий уровень. Критериями выделения уровней развития когнитивной составляющей, по нашему мнению, являются:

- 1) уровень владения нравственными знаниями;
- 2) сформированность нравственных убеждений;
- 3) наличие нравственного идеала;
- 4) функционирование нравственной рефлексии;
- 5) положительный образ другого, требующего блага, понимания, поддержки.

Высокий уровень развития когнитивной составляющей предполагает высокий уровень усвоения нравственных знаний, сформированность убеждений и нравственной рефлексии и интроспекции, что в свою очередь предполагает понимание содержания нравственных понятий, умение давать им обобщенные, дифференцированные определения, сравнивать их, использовать в жизненных ситуациях, умение предвидеть последствия своих поступков как для других людей, так и для себя; способность определять отдаленные и ближайшие цели и соотносить их с имеющимися средствами реализации.

Средний уровень предполагает понимание большинства нравственных понятий, но не полную четкость в их определении и дифференциации, неполную вербализацию их сущности, склонность к интроспекции и несформированность моральной рефлексии. Не всегда могут предполагаться последствия своих поступков, определяться отдаленные и близкие цели.

Низкий уровень развития когнитивной составляющей предполагает низкий уровень развития нравственных знаний, убеждений, нравственной рефлексии и интроспекции, фрагментарное понимание содержания нравственных понятий, неумение давать им обобщенные, дифференцированные определения, сравнивать их, использовать в анализе жизненных ситуаций. Слабая способность к самопознанию и самоанализу, неспособность давать адекватные оценки нравственным поступкам других людей.

В результате анализа эмпирических данных выявлено, что на высоком уровне когнитивная составляющая развита у 16,2% подростков, в среднем – у 52% и на низком – 31,8% (рис. 1).

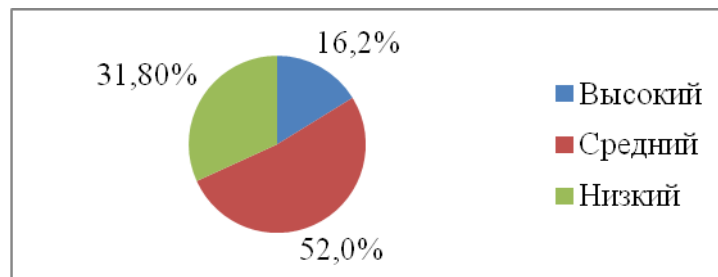


Рис. 1. Уровень развития когнитивной составляющей подростков

Подростки с высоким уровнем развития когнитивной составляющей осознают нравственные понятия, дают нравственным качествам обобщенные, дифференцированные и полные характеристики, способные к абстрагированию, умеют лаконично излагать свои мысли, обладают достаточным словарным запасом. В этой связи они способны постигать содержание нравственных качеств с положительной и отрицательной модальностью, сопоставлять их, равномерно усваивать и определять их как антиподы.

Подростки со средним уровнем развития этой составляющей в большей степени подвержены описанию конкретных проявлений нравственных качеств. В определениях они используют тавтологические и синонимические обороты, что указывает на недостаточно развитое абстрактное мышление и средний уровень речевого развития. Учитывая эти особенности когнитивных возможностей у таких подростков отмечается достаточно широкий диапазон понимания некоторых нравственных качеств (они глубже понимают такие нравственные качества, как честность, сопереживание, измена, ответственность, однако более поверхностно осмысливают совесть, высокомерие, человечность и др.).

Подростки с низким уровнем слабо осознают нравственные понятия, отличаются слабой способностью в понимании нравственных качеств, не могут проявлять взаимосвязи между ними, часто дают неадекватные ответы, основанные на формальных ассоциациях или не соотносящихся между собой ассоциациях. В основе такой неувязки лежат слабость абстрактного мышления и речевого развития и, вероятно, активность механизмов психологической защиты, которые мешают возможности адекватного самовосприятия и самопонимания.

Эмоционально-ценностная составляющая нравственного самосознания подростков проявляется в нравственной самооценке, нормативно-ценностном самоотношении, что раскрывает содержание модуса должного для самого себя, точнее, отношение к усвояемым моральным императивам, исходя из которых подросток антиципирует рефлексивные ожидания со стороны референтных. (каким мне предстоит быть, чтобы мои действия и поступки одобрялись, меня уважали, у меня была чистая совесть). Эта составляющая связана с ценностными ориентациями, чувством ответственности (ответственности за исполнение своих обязанностей, ответственности за себя, ответственности за другого), развитием эмпатии. Доминирующие ориентации как стратегические векторы поведения влияют на становление у подростков нравственных позиций, выбор целей и средств их достижения, морального идеала, моральную мотивацию поведения и имеют иерархическую структуру. К эмоционально-ценностной составляющей самосознания относятся нравственные ценности, нравственные чувства и нравственная ответственность.

Критериями выделения уровней развития эмоционально-ценностной составляющей, по нашему мнению, являются:

- 1) ранг моральных ценностей в общей системе ценностей;
- 2) проявление нравственных чувств;
- 3) функционирование эмпатии (проявления сострадания и сопереживания);
- 4) сформированность ответственности;
- 5) уровень адекватности нравственной самооценки;
- 6) особенности нравственной позиции;
- 7) нравственная совесть.

Высокий уровень развития эмоционально-ценностной составляющей предполагает:

1) высокий уровень развития нравственных ценностей, сформированность нравственных чувств, нравственной ответственности, эмпатии;

2) адекватные эмоциональные переживания, отражающие оценочное отношение субъекта к своей и нравственной деятельности другого, осмысленное понимание блага как положительной осуществимости жизни в целом;

3) высокое чувство долга и других обязательств в различных личностных взаимодействиях, чувство дисциплинарной ответственности, ответственности за себя, ответственность за других;

4) способность интуитивно проникать во внутренний мир другого человека, осмысливать его настроение, мысли, побуждения и др., корректировать свои реакции и поведение в соответствии с чувствами, мыслями и состояниями другого человека.

Средний уровень характеризуется в основном адекватными нравственными эмоционально-ценностными реакциями, но они выражаются ситуативно, не четки в проявлениях; не сформированное на высоком уровне чувство долга, преобладает чувство дисциплинарной ответственности и ответственности за себя; сочувствие, сопровождающееся в основном только желанием оказать помощь (активное созерцание), а не активным содействием другому, помощи, поддержке, понимании.

Низкий уровень характеризуется неадекватностью нравственных ценностей, не сформированностью нравственных чувств, низким уровнем развития нравственной ответственности и эмпатии.

Обобщенные результаты исследования эмоционально-ценностной составляющей нравственного самосознания представлены на рис. 2. На основе анализа эмпирических данных установлено, что только у 14,9% подростков эмоционально ценностная составляющая сформирована на высоком уровне. У большинства подростков (51,5%) она сформирована на среднем уровне, а у трети (33,6%) – на низком уровне.

По результатам количественной обработки данных были определены основные уровни эмоциональной составляющей нравственного самосознания подростков. Так, чувство другого занимает ведущее место в структуре эмоциональной составляющей нравственного самосознания подростков. Оно связано со значительным расширением диапазона эмоциональных явлений, приобретающих в этот период вербализованный характер. Однако, следует отметить, что в процессе взросления показатели ощущения другого постепенно снижаются, а показатели принятия другого и нравственного отношения к другому, наоборот, растут.

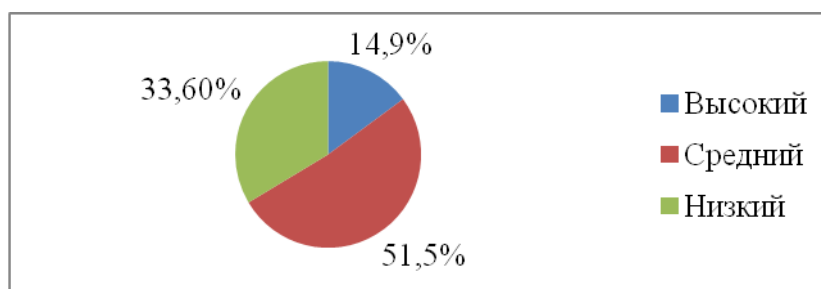


Рис. 2. Уровень развития эмоциональной составляющей подростков

Высокие показатели принадлежат принятию другого, занимающего второе место. Рост показателей принятия другого в среднем подростковом возрасте указывает на возможность подростков регулировать собственные эмоции, способность принимать и реализовывать произвольные решения, то есть выступает как действенный потенциал нравственного самосознания подростка.

На третьем месте находится отношение к другому. Подростки все чаще проявляют понимание по отношению к другим и к самим себе.

Поведенческая составляющая морального самосознания проявляется в актуализации форм поведения, осуществляемых в ситуациях моральных коллизий, чаще всего тогда, когда разрешаются различные моральные конфликты в группе сверстников и в несогласованных отношениях со взрослыми.

Критериями выделения уровней развития поведенческой составляющей являются:

- 1) уровень развития нравственной саморегуляции;
- 2) сформированность нравственного самоконтроля;
- 3) способность к нравственному выбору и нравственным поступкам;
- 4) проявления нравственных поступков и действий.

Поведенческая (регулятивно-волевая) составляющая нравственного самосознания подростка проявляется на трех уровнях: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень развития поведенческой (регулятивно-волевой) составляющей соответственно предполагает высокий уровень развития нравственной саморегуляции, нравственного самоконтроля, нравственных выборов и нравственных поступков.

Благодаря волевым усилиям подросток способен усилием блокировать спонтанные импульсы и действия, противоречащие его нравственным принципам; у него имеются навыки, позволяющие контролировать собственные эмоциональные состояния, сдерживать чувство гнева, обиды, способный критически относиться к собственным безнравственным поступкам, умеет отстаивать моральные позиции, активно выступать в защиту униженного человека, владеет знаниями о морали, этике и культуре взаимоотношений между людьми и осознание ее ценности. Поведение отвечает нравственным и общественным нормам, характеризуется сознательным выбором и альтруистическими мотивами.

Для подростков со средним уровнем развития данной составляющей характерна недостаточная саморегуляция и самоконтроль; демонстративность, а иногда и исполнительский тип нравственного выбора; управление эгоистическими и ситуативными мотивами в нравственных поступках, что свидетельствует об отсутствии личностной значимости реализации нравственного поведения.

Низкий уровень развития поведенческой (регулятивно-волевой) составляющей характеризуется низким уровнем самообладания, самодисциплины, неумением критически относиться к себе, редким ограничением и блокированием своих желаний и привычек, настроений и аффектов, моральный выбор является неосознанным, осуществляется по исполнительскому типу. Поведение не отвечает требованиям, предъявляемым как вследствие недостаточности знаний, так и из-за недостаточного развития мотивационной сферы. В большинстве своем поведение определяется эгоистическим выбором, без учета интересов других.

Обобщенные результаты исследования поведенческой составляющей нравственного самосознания представлены на рис. 3.

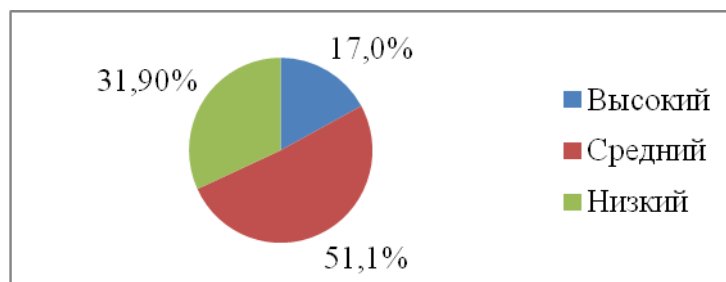


Рис. 3. Уровень развития поведенческой составляющей подростков

Нами установлено, что высокий уровень морального поведения отмечается только у 17% испытуемых, что свидетельствует об их склонности к самокритике и осуждению собственных неправомерных поступков, стремлении оставаться независимыми, не приспосабливаясь к взглядам и мыслям других людей, готовность активно защищать несправедливо обиженного человека. Средний уровень нравственного поведения выявлен у 51,1% подростков, которые в большей степени подвержены осуждению негативных моральных качеств, но, боясь вступать в прямую конфронтацию с их носителями, активно им не противостоят, перекладывая ответственность на других. Считается, что самокритика не должна ограничивать их жизнь. Низкий уровень морального поведения отмечается у 31,9% подростков, для которых характерно игнорирование обязательств перед другими, безразличное отношение к собственным негативным моральным качествам, отсутствие желания соблюдать моральные нормы.

Заключение. Таким образом, отсутствие разработанной системы духовно-нравственного воспитания, учитывающей изменения в общественно-экономической сфере, а также научно-методический вакуум при определении ценностной карты развития духовно-нравственного аспекта у детей привели к замедлению развития их потребности в формировании будущего на основе духовно-моральных принципов. Нынешнее молодое поколение теперь может нести ответственность за недооценку обществом национально-этических норм, эффект обезличивания этнокультурной идентичности, распространение эгоизма и иррационализацию межчеловеческих отношений.

Наш эксперимент подтверждает, что моральное поведение подростков в значительной степени обусловлено их возрастными особенностями, уровнем знаний об основах морали, нормах поведения. В зависимости от активности и устойчивости личностного выбора, способности к нравственным поступкам и моральной саморегуляции выделены три уровня морального поведения подростков. Большинство старших подростков по всем трем критериям духовно-нравственной воспитанности показывают средний и низкий уровень, что говорит о необходимости организации работы, направленной на развитие нравственности, духовности и формирование базовых ценностей у подростков.

Список литературы

1. Ахвердова Е.В. Духовно-нравственное воспитание: путь от традиций к современности // Сборник докладов Всерос. научно-практической конференции «Личность в информационно-образовательном пространстве: ответы на вызовы времени» (Елец, 22 ноября 2018 г.). – М. : Российский новый университет, 2018. – С. 38–45.
2. Галингер И.Э. Воспитание нравственности современного подростка // Проблемы научно-практической деятельности. Поиск и выбор инновационных решений : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Омск, 17 декабря 2021 г. Ч. 1. – Уфа : ОМЕГА САЙНС, 2021. – С. 139–142.
3. Кабанова А.О. Проблема духовно-нравственного воспитания в современном мире // Актуальные проблемы педагогики и образования. – 2018. – С. 207–212.

Брагина Анастасия Алексеевна
студент факультета информатики и экономики
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарный педагогический
университет», Пермь, Россия
e-mail: braginastia@yandex.ru

«ИНФОГУРУ» – ИНСТРУМЕНТ ЗАЩИТЫ В ЦИФРОВОМ МИРЕ

Anastasia A. Bragina
student of the Faculty of Computer Science and Economics
Federal State Educational Institution of Higher Education “Perm State Humanitarian
Pedagogical University”, Perm, Russia
e-mail: braginastia@yandex.ru

“INFOGURU” – A PROTECTION TOOL IN THE DIGITAL WORLD

Аннотация. В данной работе рассматривается информационная система обучения и практического закрепления правил цифровой гигиены. Информационная система «ИНФОГУРУ» объединяет обучение, геймификацию и современные инструменты безопасности для повышения знаний и навыков пользователей в области кибербезопасности. Использование данной системы предназначено для обеспечения общей цифровой безопасности, овладения инструментами защиты информации и личных данных пользователей. «ИНФОГУРУ» является действенным инструментом в борьбе с угрозами в глобальных сетях.

Ключевые слова: цифровизация, глобальные сети, интернет, информационная угроза, сайт, защита, киберпреступники, кибербезопасность, информационная система (ИС).

Abstract. In this paper, the information system of training and practical consolidation of the rules of digital hygiene is considered. The «INFOGURU» information system combines training, gamification and modern security tools to improve the knowledge and skills of users in the field of cybersecurity. The use of this system is intended to ensure general digital security, mastering the tools for protecting information and personal data of users. «INFOGURU» is an effective tool in the fight against threats in global networks.

Key words: Digitalization, global networks, Internet, information threat, website, protection, cybercriminals, cybersecurity, information system (IS).

Введение

С развитием информационных технологий и все большей цифровизации жизни, возрастают и угрозы, связанные с нарушением безопасности данных, личной информации, систем и другие, с которыми можно столкнуться ежедневно.

Киберпреступники и злоумышленники постоянно разрабатывают новые методы и техники для вторжения в сети, получения несанкционированного доступа и проведения мошеннических действий. Различные виды атак, такие как вирусы, фишинг, DDoS-атаки, шпионаж и кража личной информации, стали обычным делом в современном цифровом пространстве [2].

Следует отметить, что правовая база в сфере цифровой гигиены формируется с запозданием, отсутствуют нормы и определения нарушений в сети [5].

В данной статье предлагается решение, разработка, реализованная информационной системой «ИНФОГУРУ», предназначенной для активного обучения пользователей теории и практики поведения в агрессивном цифровом интернет-пространстве.

Основная часть

Цель проекта – создание информационной системы для обучения школьников, молодежи, студентов, родителей и всех заинтересованных лиц основам цифровой гигиены, формирования умений выявлять информационную угрозу, оценивать степень опасности, предвидеть последствия и противостоять им.

Объектом исследования проекта являются угрозы Интернета и негативное влияние глобальных сетей на пользователей (школьников, студентов, родителей, прочее).

Предмет исследования – формирование поведенческого стереотипа, культуры использования глобальных сетей и цифрового контента, получение знаний, умений в области цифровой гигиены у пользователей с помощью комплексного решения (образование, геймификация и диагностика).

Задачи проекта:

1. Изучение, автоматизированный сбор и систематизация теоретического материала для создания и постоянной модификации образовательного ядра информационной системы.
2. Проведение опросов среди разных возрастных и социальных групп для оценки востребованности данной разработки.
3. Мониторинг инструментов для формирования библиотеки интернет-угроз и библиотеки программных средств защиты, анализа и рекомендаций использования для решения нестандартных ситуаций.
4. Разработка структуры БД, реализация на данной основе следующие информационные хранилища: образовательное, игровое, аналитическое.
5. Разработка сценариев интернет-угроз для игрового, практико-ориентированного контента.
6. Разработка образовательного модуля ИС «Обучение, геймификация, инструменты противостояния угрозам глобальной сети».
7. Разработка игрового модуля ИС «Обучение, геймификация, инструменты противостояния угрозам глобальной сети» (визуальная новелла, образовательная головоломка).
8. Тестирование ИС «Обучение, геймификация, инструменты противостояния угрозам глобальной сети» по всем модулям.
9. Доработка программного обеспечения по результатам апробации.
10. Регистрация в Государственном реестре БД ИС «Обучение, геймификация, инструменты противостояния угрозам глобальной сети». Регистрация в Государственном реестре ИС «Обучение, геймификация, инструменты противостояния угрозам глобальной сети».
11. Выпуск и внедрение в эксплуатацию версии ИС «Обучение, геймификация, инструменты противостояния угрозам глобальной сети».

Основу образовательного контента составляет книга И. Ашманова и Н. Касперской «Цифровая гигиена» [3]. Авторы и издательство книги предоставили разработчикам информационной системы «ИНФОГУРУ» разрешение на использование материалов книги в проекте.

Разработке информационной системы предшествовала следующая исследовательская работа студентов и ученых ПГГПУ: проведение опросов среди целевой аудитории по проблематике цифровых угроз, анализ полученных результатов [4, с. 20]; апробация модели сформированного образовательного контента и тестовой системы оценки результатов освоения на практических занятиях (III международный образовательный проект «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ СУББОТЫ» от Пушкин-центра – 1 апреля 2023 года).

Команда проекта «ИНФОГУРУ» принимала участие на разных этапах разработки в различных конкурсах: акселерационная программа от ПГНИУ «Акселератор Portal Creative» – 1 декабря 2022 года в г. Пермь; лучшая научно-исследовательская работа молодых ученых ПГГПУ – 10 апреля 2023 года в г. Пермь; награда «Цифровизация во благо» в рамках Молодежного форума по управлению Интернетом (Youth RIGF 2023) от молодежного цифрового омбудсмена и Центра компетенций по глобальной ИТ-кооперации – 12 мая 2023 года в г. Москва; 3 сезон предпринимательская программа «Я в деле» – 13 мая 2023 года в г. Пермь; конкурс-акселератор «Большая разведка 2023» – 16 июня 2023 года в г. Пермь; II международная школа интернет-БЕЗОпасности молодежи «Цифровой рывок» [1] – с 27 сентября по 1 октября 2023 года в г. Москва.

Разработка системы «ИНФОГУРУ» отвечает требованиям активного процесса формирования знаний и умений для выявления и противостояния информационным угрозам:

- обучающий материал структурирован, краток, понятен для всех и представлен с использованием визуализации;
- закрепление изученного материала проводится с использованием реальных историй-ситуаций в виде игровых решений.

«ИНФОГУРУ» или информационная система «Обучение, геймификация, инструменты противостояния угрозам глобальной сети» включает:

Образовательный модуль, состоящий из обучающего приложения по системному изучению цифровых угроз и возможных инструментов защиты. На начальном этапе состоит из 6 блоков о цифровой гигиене (см. рисунок 2). С появлением новых цифровых угроз образовательный модуль активно пополняется теорией и правилами защиты от негативного влияния Интернета. Решение разработано в виде обучающего приложения, представленного на сайте. В ходе реализации данного модуля использовались стек-технологий: PHP, HTML, CSS, JavaScript и Bootstrap.

Игровой модуль проекта состоит из двух решений, позволяющих пользователю на практике справляться с предлагаемыми ситуациями сетевых угроз по изученным темам образовательного модуля. Одним из решений стала визуальная новелла – компьютерная игра, основанная на реальных ситуациях-историях. Игрок погружается в игру с помощью изображений, видео, простых диалогов, музыки. Вовлеченность игрока в историю повышается за счет выбора действий. Данное решение реализовано с использованием стек-технологий: язык программирования Python, движок программирования Ren'Py.

Вторым игровым решением стала образовательная головоломка. Компьютерная игра, с помощью которой игрок справляется с трудностями нахождения в агрессивном интернет-пространстве. Данное решение представлено с использованием стека технологий: язык программирования C#, движок программирования Godot.

«ИНФОГУРУ» является комплексной системой, разработанной для поддержки безопасности и защиты информации в глобальных сетях (рис. 1). Основная цель этой системы – предоставить обучение, использовать геймификацию и создать инструменты для эффективного противостояния угрозам в области кибербезопасности и защите информации.

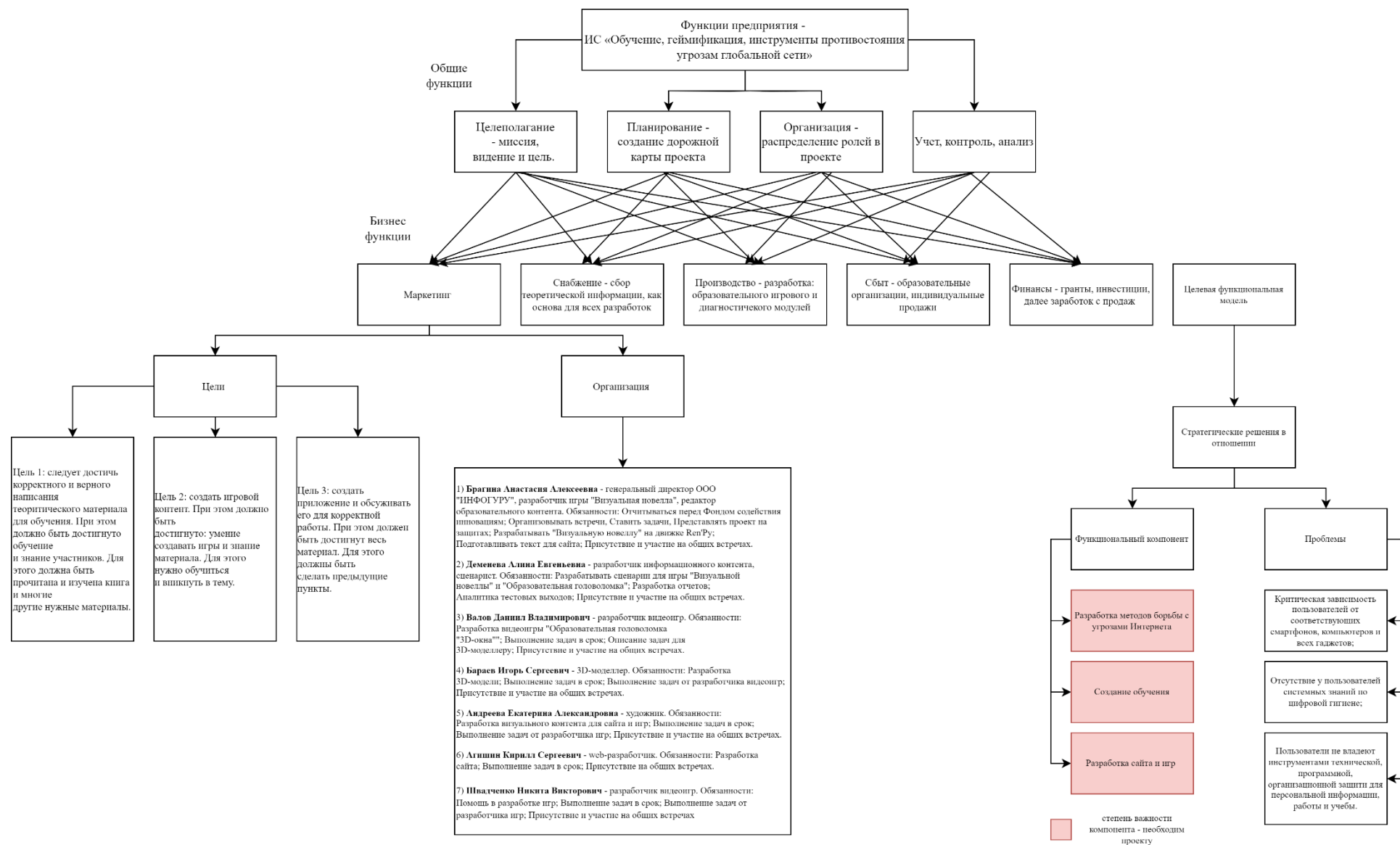


Рис. 1. Архитектура проекта

Продукт проекта состоит из трех основных модулей (рис. 2):

1. Образовательное приложение по системному изучению цифровых угроз и возможных инструментов защиты.

2. Образовательная головоломка (3D-игра) для закрепления полученной теоретической информации с помощью действий. Для каждой темы предоставлены свои начальные условия и предлагается выбор возможностей как справиться с данными проблемами.

3. Обучающие визуальные новеллы для изучения цифровой гигиены с помощью реальной ситуации-истории. Игрок погружается в историю с помощью изображений, видео, простых диалогов, музыки.

Ниже представлена модель с отражением представленных тематик в проекте (см. рис. 2) [4, с. 22].

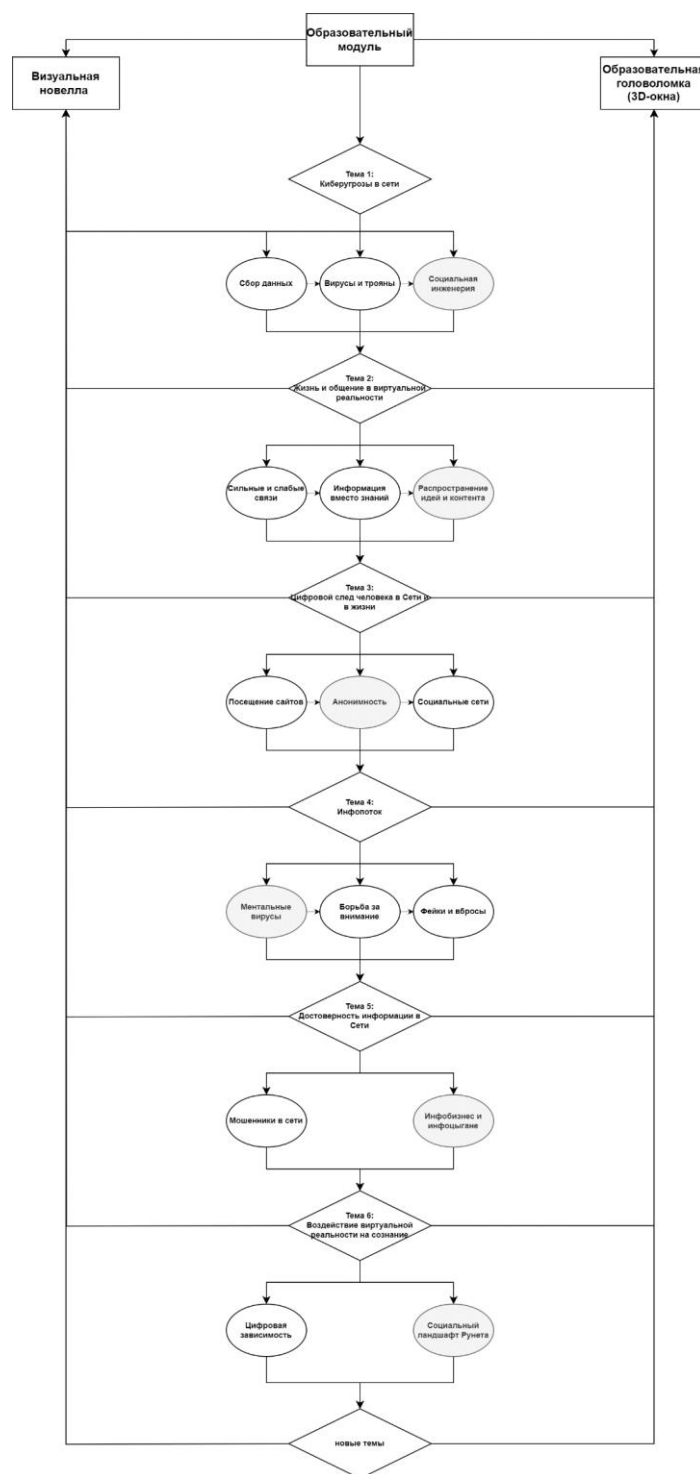


Рис. 2. Модель проекта

Разработка программного обеспечения

Реализация проекта выполнена поэтапно как стартап-проект (рис. 3).

Первый этап:

1. Создание и регистрация юридического лица в соответствии с законодательством Российской Федерации.

2. Анализ существующего программного обеспечения и выявление потребностей у целевой группы в разрабатываемом решении.

3. Разработка технического задания на реализацию ИС «Обучение, геймификация, диагностика цифровой зависимости, инструменты противостояния угрозам глобальной сети».

Второй этап:

1. Создание сайта стартап-проекта.

2. Формирование и заполнение нормативно-справочной информации информационной системы.

3. Ввод информации по всем образовательным модулям информационной системы.

4. Разработка программного обеспечения информационной системы, включающее следующие приложения и модули: образовательные; цифровые новеллы; образовательные головоломки.

5. Тестирование информационной системы «Обучение, геймификация, диагностика цифровой зависимости, инструменты противостояния угрозам глобальной сети» в двух школах Пермского края.

6. Разработка технико-эксплуатационной документации информационной системы.

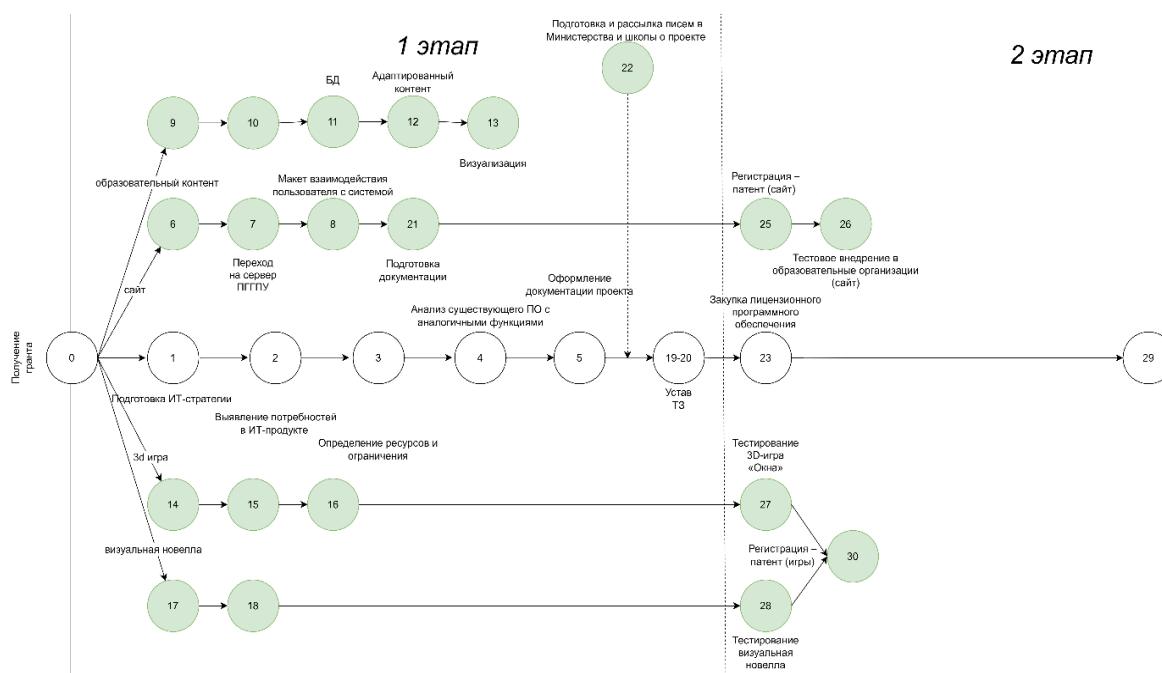


Рис. 3. Задачи проекта

Целевая аудитория эксплуатации системы в тестовом режиме первого года разработки – школы Пермского края. Разработчики программного продукта планируют принять активное участие в организации и проведении обучения в школах края с использованием системы «ИНФОГУРУ».

Информационная система «ИНФОГУРУ» предоставляет образовательным организациям модуль обучения и контроля полученных в игровых новеллах бесплатно.

Индивидуальным пользователям образовательный модуль также предоставляется бесплатно. Полный набор игровых решений индивидуальным пользователям и организациям доступен по подписке.

Дальнейшее развитие информационной системы обеспечит активное обновление базы знаний образовательного модуля. Изменение и дополнение новых сетевых угроз потребует внести изменения в действующие игровые решения и разрабатывать новые игровые уровни. Игровые решения необходимо дополнять актуальными историями, визуальными сюжетами воздействия сети и предоставлять пользователю многовариантное решение возникающих угроз. Также команда разработчиков будет активно участвовать во внедрении и поддержке эксплуатации информационной системы, привлекать школьников к участию в дальнейшей развитии системы.

Заключение

«ИНФОГУРУ» представляет собой комплексную информационную систему, предназначенную для широкого круга пользователей, заинтересованных в умном использовании компьютерной техники, получении знаний и умений защиты от сетевых угроз. Сочетание обучения, геймификации и инструментов безопасности позволяет активно применять полученные знания на практике.

В системе «ИНФОГУРУ» сформирован актуальный образовательный контент и практические задания для пользователей, которые помогают повысить осведомленность о современных угрозах и методах их предотвращения. Использование геймификации делает процесс обучения более интересным, увлекательным и мотивирующим, способствуя большей вовлеченности пользователей.

Важно отметить, что система «ИНФОГУРУ» позволяет сформировать общую культуру информационной безопасности.

Список литературы

1. Альянс по защите детей в цифровой среде [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – URL: <https://internetforkids.ru/> (дата обращения: 16.11.2023).
2. АО «Крибрум» – исследовательская и технологическая компания [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – URL: <https://kribrum.ru/> (дата обращения: 16.11.2023).
3. Ашманов И., Касперская Н. Цифровая гигиена. – 1-е изд. – СПб. : Питер, 2022. – 510 с.
4. Брагина А.А, Деменева А.Е. Молодёжь и Цифровая среда: угрозы глобальной сети // Современные НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ и ИННОВАЦИИ : сб. ст. XXIX Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 20 ноября 2022 года. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. – С. 19–23. – EDN BJRYSE.
5. Распоряжение Правительства РФ от 28.04.2023 № 1105-р «Об утверждении Концепции информационной безопасности детей в Российской Федерации и признании утратившим силу Распоряжения Правительства РФ от 02.12.2015 N 2471-р».

Ворошникова Ольга Руховна

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной
педагогике и психологии
e-mail: voroshnina@pspu.ru

Шева Марина Витальевна

магистрант факультета педагогики и психологии детства
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: ren_rina@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Olga R. Voroshnina

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of
Special Pedagogy and Psychology
e-mail: voroshnina@pspu.ru

Marina V. Sheva

Master's student of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Childhood
*Federal State Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
e-mail: ren_rina@mail.ru*

FORMATION OF PARENTS' COMPETENCE IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

Аннотация. В статье изложены результаты теоретического и эмпирического исследования, связанного с вопросами формирования компетентности родителей в вопросах развития речи младших школьников после кохлеарной имплантации. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на основе диагностического инструментария: анкеты «Шкала слуховой интеграции» и анкеты «Шкала использования устной речи» по методике И.В. Королевой «Шкала оценки взаимодействия родителей с ребенком». Представлен педагогический проект, предполагающий создание комплекса мероприятий по формированию родительской компетентности в вопросах развития речи младших школьников после кохлеарной имплантации.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, слухоречевая реабилитация, младшие школьники, родительская компетентность, педагогический проект.

Abstract. The article presents the results of a theoretical and empirical study related to the formation of parents' competence in the development of speech of younger schoolchildren after cochlear implantation. The results of an empirical study carried out on the basis of diagnostic tools are presented: the questionnaire "Scale of auditory integration" and the questionnaire "Scale of oral speech use" according to the methodology of I.V. Koroleva "Scale of evaluation of parent-child interaction". A pedagogical project involving the creation of a set of measures for the formation of parental competence in the development of speech of younger schoolchildren after cochlear implantation is presented.

Key words: cochlear implantation, auditory-speech rehabilitation, primary school children, parental competence, pedagogical project.

Кохлеарная имплантация (далее – КИ) стала переворотом в преодолении первичного нарушения слуха, потому что имплантация не ослабляет, а почти полностью устраняет первичное нарушение. Входя в операцию глухим, ребенок выходит из нее практически слышащим [5, с. 20]. Многолетняя история внедрения метода кохлеарной имплантации в разных странах мира и в России доказала, что без психолого-педагогической помощи после операции и подключения процессора кохлеарная имплантация оказывается неэффективной.

Семья и близкие ребенка с кохлеарным имплантом – главные педагоги-реабилитологи для своего ребенка, от активности участия в слухоречевой реабилитации которых зависит длительность её прохождения и эффективность [3].

Актуальность исследования, приведенного в данной статье, обусловлена противоречием между ключевой ролью родителей в развитии речи ребенка после КИ, с одной стороны, и недостаточностью теоретических и прикладных исследований, посвященных изучению и формированию психолого-педагогической компетентности родителей обозначенной группы детей, с другой.

Методика выявляет компетентность как активное деятельностное знание, то есть родители могут обладать некими знаниями, но не владеть ими и не уметь их применять. Отсюда можно сделать вывод, что в формировании психолого-педагогической компетентности родителей необходимо делать акцент именно на развитии навыков и привычек поведения, базируясь на теории [1, с. 102, 113].

Параметры компетентности (мотивационно-личностный, когнитивный и коммуникативно-деятельностный) мы определяем как совокупность следующих компонентов:

- поведение взрослого, которое облегчает коммуникативное взаимодействие кохлеарно-имплантированного ребенка;
- навыки взрослого, которые помогают научиться слушать (а также хорошо использовать слуховые аппараты и/или кохлеарные импланты);
- знания взрослого, которые стимулируют развитие у ребенка понимания речи окружающих и его собственной речи;
- навыки взрослого, облегчающие обучению ребенка;
- умение родителей подбирать материал, соответствующий возрасту ребенка и этапу реабилитации;
- понимание родителями первостепенной значимости их участия в реабилитационно-развивающей работе со своим КИ ребенком, в ходе ежедневных бытовых дел и режимных моментов [3].

Нами были определены задачи исследования:

1. Изучить компетентность родителей в вопросах развития речи младших школьников после кохлеарной имплантации;
2. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента;
3. Определить направления работы по формированию родительской компетентности.

Цель исследования реализована в констатирующем эксперименте (февраль 2023 г. – апрель 2023 г.) на базе ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края».

В исследовании приняли участие 8 семей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, перенесших кохлеарную имплантацию.

Чтобы оценить уровень родительской педагогической компетентности и выявить её особенности, мы использовали методику И.В. Королевой «Шкала оценки взаимодействия родителей с ребенком». Для оценки уровня слухоречевого развития детей применялось

анкетирование. Родители младших школьников, участвующих в эксперименте, заполняли две анкеты: анкету «Шкала слуховой интеграции» и анкету «Шкала использования устной речи». Анкеты предназначены для оценки эффективности использования ребенком с кохлеарным имплантом в бытовых ситуациях устной речи для общения, на основе наблюдений родителей и педагогов, ведущих занятия с ребенком [2, с. 304].

Были выявлены следующие результаты оценки педагогической компетентности у родителей детей с КИ: лишь один из родителей, участвующих в эксперименте, показал высокий уровень сформированности педагогической компетентности; двое – достаточный уровень; шесть родителей – недостаточный уровень; у троих взрослых членов семей выявлен низкий уровень сформированности педагогической компетентности.

Анкетирование, проведенное с использованием анкеты «Шкала слуховой интеграции», оценивающее эффективность использования кохлеарного импланта и навыки слухового и слухоречевого восприятия ребенка, показало, что из восьми испытуемых высокого уровня развития слухового восприятия достиг только 1 ребенок; достаточного – двое детей, трое детей показали недостаточный уровень развития слухового восприятия; двое детей остались на низком уровне.

Анкетирование при помощи анкеты «Шкала использования устной речи», показало, что высокого уровня использования устной речи к периоду обучения в начальной школе не достиг ни один ребенок, достаточного уровня достиг 1 обучающийся; трое детей владеют устной речью на недостаточном уровне; двое детей остались на низком уровне.

Выявлена связь между эффективностью слухоречевого развития младших школьников с кохлеарными имплантами и уровнем сформированности родительской педагогической компетентности. Следовательно, требуется целенаправленная работа специалистов с семьей в двух направлениях:

- во-первых, по перестройке взаимодействия и коммуникации родителей со своим ребенком на основе его новых слуховых возможностей, в ходе которой у родителей будет формироваться и/или улучшаться уровень педагогической компетентности;
- во-вторых, по обучению родителей планированию и проведению занятий по развитию слуха и устной речи младших школьников, в том числе в ходе ежедневных бытовых дел, режимных моментов, подготовке домашнего задания.

Полученные данные свидетельствует об актуальности и остроте проблемы просвещения родителей детей с КИ о сути постоперационной реабилитации и ведущей роли семьи в этом деле.

Мы выявили разрыв между высоким уровнем развития технологий помощи при глухоте, способных дать возможность глухому ребенку перейти на путь развития слышащего, и не соответствующими этому уровню достижений представлений родителей.

Полученные данные служат основанием для разработки системы просвещения и информирования родителей детей с КИ, нацеленной на устранение сложившегося разрыва и формирование у них адекватных представлений о возможностях современных технологий медицинской и сурдопедагогической помощи ребенку с КИ.

Результаты исследования убедительно показывают необходимость разработки современного научно обоснованного информационного обеспечения родителей детей с нарушенным слухом о кохлеарной имплантации и методах реабилитации, которая будет содержать научно обоснованные и экспериментально проверенные данные о КИ, включать в себя информацию о сути кохлеарной имплантации, специалистах, принимающих в ней участие, современных методах реабилитации детей после КИ, роли семьи, необходимости перестраивать под руководством сурдопедагога взаимодействие со своим ребенком, учиться

вести себя как слышащие родители слышащего ребенка. переводе глухого ребенка на путь развития слышащего. Проведенное исследование показывает необходимость уделить особое внимание в литературе для родителей принципиальным отличиям детей с кохлеарными имплантами от слабослышащих и глухих детей.

В рамках разработки педагогического проекта предлагается формирование в ГКБОУ «Общеобразовательная школа-интернат Пермского края» центра «Рука помощи».

Целью проекта является создание комплекса мероприятий по формированию родительской компетентности в вопросах развития речи младших школьников после кохлеарной имплантации. Таким образом, целью проекта «Рука помощи» является консультационная поддержка родителей и законных представителей детей младшего школьного возраста, перенесших КИ.

В связи с поставленной целью можно обозначить следующие задачи:

- обучение родителей методике слухоречевой реабилитации в соответствии с возрастом и статуса ребенка (спонтанно в ходе ежедневных бытовых дел, режимных моментов и на целенаправленных занятиях со специалистами центра, образовательной организации);
- организация тренингов, семинаров и индивидуальных консультаций;
- создание родительских объединений (ассоциаций) с целью обмена опытом и взаимодействие с общественными организациями;
- организация юридической поддержки членов семей, воспитывающих детей с ОВЗ;
- создание условий для привлечения семьи, воспитывающей ребенка, перенесшего КИ, в качестве равноправного партнера, через возможности получения знаний по воспитанию, обучению, применению коррекционных методик по развитию речи.

Этапы проекта:

1. Проведение общих собраний координаторов проекта «Рука помощи».
2. Разработка плана мероприятий на текущий и последующий календарный год по направлениям информационно-просветительской и практико-ориентированной деятельности;
3. Непосредственное проведение мероприятий, направленных на развитие компетентности семей, воспитывающих детей младшего школьного возраста, перенесших КИ.

План работы по реализации:

- 1) раннее выявление семей, в которых воспитываются дети младшего школьного возраста, перенесшие КИ;
- 2) социальное патронирование семьи с целью обследования, выявления проблем, определение дальнейших направлений в работе;
- 3) планирование совместной работы;
- 4) мероприятия:
 - а) индивидуальные консультации
 - б) психологические тренинги
 - в) занятия ребенок – семья – специалист
 - д) обучение родителей методикам воспитания, ухода, реабилитации.
- 5) освещение в СМИ положительного опыта социальной активности семьи, публикации опыта реабилитации в домашних условиях;
- 6) мониторинг динамики развития ребенка и активности семьи.

Для выполнения поставленных задач, педагоги и специалисты, работающие с детьми, перенесшими КИ, осуществляют консультативную поддержку родителей в вопросах охраны

и укрепления здоровья детей, разрабатывают и доводят до их сведения методические рекомендации, советы специалистов в области школьной психологии и педагогики по организации детской деятельности дома, а также проводят терапию с родителями. Консультирование осуществляют через родительские стенды, папки-передвижки, индивидуальные беседы, родительские собрания.

Предполагаемые результаты:

Для детей, перенесших КИ:

- создание психологически комфортных условий для эмоционально-личностной сферы и развития познавательных процессов у обучающихся;
- развитие речи у ребенка, перенесшего КИ, посредством занятий с ним родителей (в том числе);

- создание условий для социализации их в обществе.

- формирование у семьи ответственности за судьбу ребенка;

- выработка навыков у семьи самостоятельного решения проблем.

Для семьи, воспитывающей ребенка, перенесшего КИ:

- повышение психологической и педагогической компетентности родителей;

- систематизация психолого-педагогической помощи и поддержки родителей.

Для педагогов:

- повышение психологической компетентности педагогов.

Для образовательного учреждения:

- создание системы комплексного психолого-педагогического сопровождения детей, перенесших КИ, в условиях образовательного процесса;

- психопросвещение и психопрофилактика в сетевом сообществе.

По нашему мнению, реализация данного комплекса будет способствовать результативности работы по развитию речи с детьми, перенесшими КИ. Цель комплекса мероприятий с детьми, перенесшими КИ, в образовательной организации – формирование системного подхода к обеспечению условий для развития речевых навыков и оказание помощи детям этой категории в освоении общеобразовательных программ и социализации в обществе.

Список литературы

1. Коваленко Т.В. Родительская компетенция как фактор современного содержания образования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2020. – № 4 (48). – С. 102–113.

2. Королева И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация детей и взрослых : учеб. пособие. – СПб. : Каро, 2019. – 304 с.

3. Королева И.В. Дневник занятий с ребенком LittleEARS. – СПб. : Каро, 2014.

4. Организация и содержание психолого-педагогической помощи детям после кохлеарной имплантации и их семьям : сб. материалов и метод. рекомендаций / авторы сост. О.Л. Беляева, Л.В. Скакун. – Красноярск, 2019. – 120 с.

5. Сатаева А.И., Буданцов А.В. Взаимодействие сурдопедагога и родителей на запускаящем этапе реабилитации после кохлеарной имплантации // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 2. – С. 20–32.

Глущенко Ксения Михайловна
обучающаяся 3 курса магистратуры, факультета физической культуры
Абызова Татьяна Васильевна
канд. биол. наук
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия*
e-mail: vilat57@mail.ru

МЕТОДИКА КОРРЕКЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЫХАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ У МЛАДШЕХ ШКОЛЬНИКОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ ЗДОРОВЬЯ

Ksenia M. Glushchenko
3th year master's students, Faculty of Physical Education
Tatyana V. Abyzova
Candidate of Biological Sciences
*Federal State Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian
Pedagogical University», Perm, Russia*
e-mail: vilat57@mail.ru

METHODS OF CORRECTION OF THE FUNCTIONAL STATE OF THE RESPIRATORY SYSTEM IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN OF THE PREPARATORY HEALTH GROUP

Аннотация. В данной статье представлены результаты научного исследования функционального состояния дыхательной системы у младших школьников подготовительной группы здоровья. Представлена методика на основе средств дыхательной гимнастики по А.Н. Стрельниковой для улучшения показателей функционального состояния организма у младших школьников подготовительной группы здоровья на занятиях физической культуры в условиях общеобразовательной школы.

Ключевые слова: дыхательная гимнастика, методика, коррекция, методы оценки, функциональное состояние дыхательной системы.

Abstract. This article presents the results of a scientific study of the functional state of the respiratory system in younger schoolchildren of the preparatory health group. A technique based on the means of respiratory gymnastics according to A.N. Strelnikova is presented to improve the indicators of physical development in younger schoolchildren of the preparatory group of health in physical education classes in a comprehensive school.

Key words: respiratory gymnastics, methods, correction, assessment methods, functional state of the respiratory system.

Введение. В последнее время происходит ухудшение состояния здоровья учащихся школ. По данным всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), болезни дыхательной системы занимают лидирующую позицию среди всех заболеваний школьников. Заболевания дыхательной системы у школьников приводят в первую очередь к нарушению функционального состояния всего организма, снижению работоспособности и отставанию в физическом развитии [1, 3].

Занятия физической культурой при заболеваниях дыхательной системы способствуют адаптации организма школьников, их сердечно-сосудистой системы и органов дыхания к физическим нагрузкам, повышают его иммунологическую реактивность в отношении вирусной и бактериальной инфекции. В младшем школьном возрасте необходима профилактика заболеваний органов дыхания и укрепления дыхательной системы в целом. Эффективным средством профилактики и коррекции нарушений дыхательной системы является дыхательная гимнастика. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой перестраивает стереотип дыхательных движений, способствует укреплению и тренировке дыхательной мускулатуры, восстанавливает сократительную способность и пластичность мышц, участвующих в дыхании [2, 4].

Основная часть. Нами была разработана методика коррекции нарушений функционального состояния дыхательной системы на основе средств дыхательной гимнастики по А.Н. Стрельниковой направленная на профилактику и коррекцию нарушений функционального состояния дыхательной системы у младших школьников с отклонениями в состоянии здоровья и способствует восстановлению дыхательной функции и развитию мышц грудной клетки, что и определило цель данного научного исследования [3].

Цель исследования. Разработать и научно обосновать влияние методики коррекции нарушений функционального состояния дыхательной системы с использованием средств дыхательной гимнастики по А.Н. Стрельниковой у младших школьников подготовительной группы здоровья.

Для реализации поставленной цели последовательно решались задачи, связанные с подбором методов оценки функционального состояния дыхательной системы, состояния мышц, участвующих в дыхании и разработки методики коррекции нарушений функционального состояния дыхательной системы на основе средств дыхательной гимнастики по А.Н. Стрельниковой.

В исследовании использовались следующие методы оценки функционального состояния дыхательной системы: метод антропометрических индексов (жизненный индекс); функциональные пробы: с задержкой дыхания после вдоха (проба Штанге) и после выдоха (проба Генчи) – оценка кислородной обеспеченности организма и устойчивости респираторной системы к гипоксемии; оценка функционального состояния бронхо-легочной системы (проба Розенталя). Методы математической статистики.

Объект исследования. Функциональное состояние дыхательной системы младших школьников подготовительной группы здоровья.

Предмет исследования. Коррекционное воздействие методики коррекции функционального состояния дыхательной системы, разработанной на основе средств дыхательной гимнастики по А.Н. Стрельниковой для использования на уроках ФК у младших школьников подготовительной группы здоровья.

Исследование проводится на базе МАОУ «Платошинская средняя школа» Пермского района, на протяжении трех месяцев. В исследовании приняли участие 16 девочек младшего школьного возраста 9–10 лет по состоянию здоровья относящиеся к подготовительной группе здоровья (часто и длительно болеющие ОРЗ и ОРВИ). Исследуемые были разделены на две репрезентативные группы: *Экспериментальная группа* (n=8) – занятия физической культурой проводились с использованием разработанной методики 3 раза в неделю. *Контрольная группа* (n=8) – занятия физической культуры проводились по стандартной программе общеобразовательной школы 3 раза в неделю.

Комплекс дыхательных упражнений по А.Н. Стрельниковой использовался на занятиях физической культуры у младших школьников 3 раза в неделю на протяжении 3 месяцев (март, апрель, май).

Разработанный комплекс состоит из 6 упражнений: «Ладшки», «Погончики», «Насос», «Кошечка», «Обними плечи», «Большой маятник».

Упражнение «Ладшки» активизирует носовое дыхание способствуют восстановлению нормального физиологического дыхания носом, улучшают процессы обмена

веществ, восстанавливает центральную нервную систему, улучшает бронхиальную проходимость.

Упражнения «Погончики» и «Кошечка» относятся к межреберному дыханию. При выполнении этих упражнений межрёберные мышцы поднимаются и смещаются вперед, что приводит к увеличению и объему грудной клетки в переднезаднем и боковом направлениях.

Упражнения «Насос», «Обними плечи» и «Большой маятник» направлены на максимальное включение в дыхательную функцию диафрагмы.

Упражнения включены в основную часть урока ФК, затрачиваемое время на выполнение 7 минут.

Отдых между упражнениями составлял 3–5 секунд. Упражнения выполнялись стоя. Комплекс осваивался с первых трёх базовых разминочных упражнений: «Ладони», «Погончики», «Насос». Далее, один раз в неделю, добавлялись упражнения «Кошечка», «Обними плечи», «Большой маятник».

Результаты исследования и их обсуждение. На начальном этапе исследования полученные результаты свидетельствуют о снижении жизненного индекса (ЖИ) относительно нормы у 80% исследуемых ($n=13$) и соответствовали $43,63 \pm 0,50$ мл/кг, что указывает на снижение уровня физического развития у детей с ослабленным здоровьем в данной возрастной категории.

Данные оценки устойчивости организма к гипоксии в группах исследования указывают на низкую устойчивость к кислородной недостаточности при задержке дыхания на вдохе и на выдохе (пробы Штанге и Генчи) у 25 и 75% школьников соответственно, что свидетельствует о снижении функциональных резервов организма у них.

Результаты оценки функционального состояния бронхо-легочной системы (проба Розенталя) у младших школьников показали, что у 60% исследуемых ($n=9$) наблюдалось снижение данного показателя и оценивается как неудовлетворительный результат, что указывает на наличие утомления дыхательной мускулатуры.

По окончании исследования у обучающихся экспериментальной группы (ЭГ) по показателю ЖИ наблюдается увеличение до 25%. Средний групповой результат ЖИ изменился с $43,63 \pm 0,50$ мл/кг до $49,00 \pm 0,80$ мл/кг, что указывает на статистически значимое улучшение уровня функционального состояния дыхательной системы у исследуемых, $P \leq 0,05$. В сравнении с группой контроля (КГ), где наблюдалось незначительное улучшение с $43,88 \pm 0,52$ мл/кг до $44,6 \pm 0,65$ мл/кг (рис. 1).



Рис. 1. Результаты оценки функционального состояния дыхательной системы по показателям ЖИ в ЭГ и КГ

По данным пробы Розенталя у исследуемых экспериментальной группы ($n=5$) установлено улучшение показателя у 50% лиц, что свидетельствует о удовлетворительной оценке. Среднее групповое значение составило $1262,50 \pm 18,30$ мл (первое измерение).

и $1275,00 \pm 31,34$ мл (пятое измерение). У исследуемых в КГ показатель снизился с $1300 \pm 26,73$ мл (первое измерение) и $1212,50 \pm 39,81$ мл (пятое измерение), что соответствует неудовлетворительной оценке.

По окончании эксперимента, согласно данным оценки устойчивости организма к гипоксии в ЭГ, соответствуют норме (проба Штанге) у всех исследуемых. Средний групповой результат составил $29,00 \pm 0,38$ и $37,13 \pm 0,69$ секунд, что указывает на статистически значимое улучшение, $P \leq 0,05$. В контрольной группе по данным показателям значимых изменений не происходило.

По данным пробы Генчи у исследуемых в экспериментальной группе показатель увеличился на 75%, что соответствует удовлетворительной оценке. Средний групповой значение составило с $13,50 \pm 0,42$ до $22,00 \pm 0,60$ секунд, $P \leq 0,05$. В группе контроля – наблюдалась тенденция к увеличению исследуемого показателя. Средний групповой результат пробы Генчи $13,75 \pm 0,41$ и $17,38 \pm 0,56$ секунд (рис. 2).

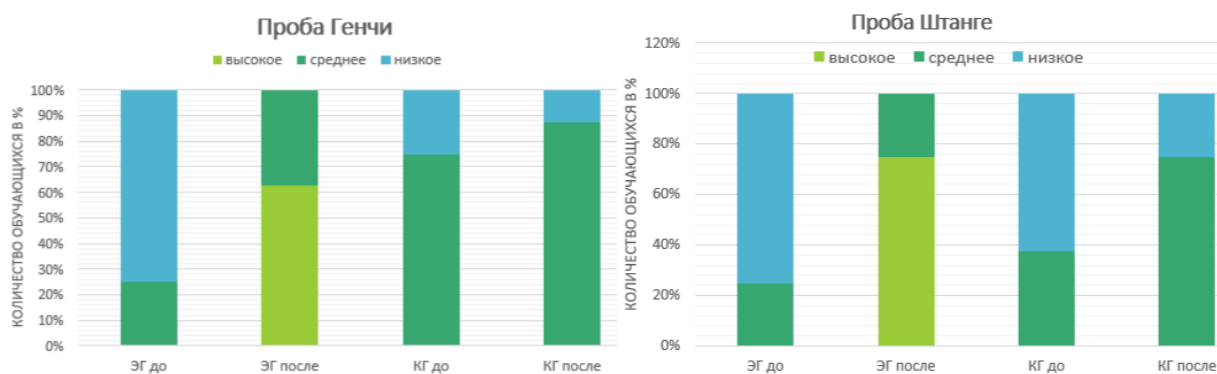


Рис. 2. Результаты оценки функционального состояния дыхательной системы по показателям устойчивости организма к гипоксии и гиперкапнии в ЭГ и КГ

Таким образом, прослеживается взаимосвязь занятий физической культурой по разработанной методики с использованием средств дыхательной гимнастики по А.Н. Стрельниковой и улучшением показателей функционального состояния дыхательной системы в экспериментальной группе обучающихся.

Заключение. Результаты оценки уровня функционального состояния дыхательной системы у детей младшего школьного возраста подготовительной группы здоровья, обучающихся в МАОУ «Платошинской средней школе», подтвердили снижение по показателям у большинства исследуемых: жизненному индексу, устойчивости организма к гипоксии, а также устойчивости организма к физическим нагрузкам.

Разработанная методика коррекции функционального состояния дыхательной системы на основе дыхательной гимнастики по А.Н. Стрельниковой направлена на улучшение функционального состояния дыхательной системы у младших школьников подготовительной группы здоровья и использована на занятиях физической культуры в условиях общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Евсеев С.П. Теория и организация адаптивной физической культуры. – М. : Спорт, 2016. – 616 с.
2. Осипенко Е.В., Севдалев С.В. Совершенствование функции внешнего дыхания у младших школьников. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2013. – 216 с.
3. Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособие / под ред. Л.В. Шапковой. – М. : Советский спорт, 2003. – 464 с.
4. Щетинин М.Н. Дыхательная гимнастика А.Н. Стрельниковой. – СПб. : АСТ, 2015. – 160 с.

Гречкин Алексей Сергеевич
магистрант кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Пермь, Россия
e-mail: 59gas@mail.ru

ПУТИ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ПОДРОСТКОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ

Alexey S. Grechkin
undergraduate student at the Department of Pedagogy and Psychology
Federal State Educational Institution of Higher Education
"Perm State Humanitarian Pedagogical University". Perm, Russia
e-mail: 59gas@mail.ru

WAYS AND METHODS FOR FORMING A PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN A TEENAGE TEAM IN SCHOOL CONDITIONS

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные со способами формирования психологического климата в подростковом коллективе в условиях школы. Рассмотрены научные точки зрения на понятие психологического климата. Автор также затрагивает тему актуальных проблем формирования психологического климата в школьном подростковом коллективе, рассматриваются проблемы и пути решения названных проблем.

Ключевые слова: психологический климат, коллектив.

Abstract. The article discusses issues related to the ways of forming the psychological climate in a teenage team in a school setting. Scientific points of view on the concept of psychological climate are considered. The author also touches on the topic of current problems in the formation of the psychological climate in school teenagers, and discusses the problems and ways to solve these problems.

Key words: psychological climate, team.

В середине XX века ученые заинтересовались изучением психологического климата группы, но в основном их внимание было обращено на производственные коллективы. Однако, исследование климата в подростковых коллективах началось немного позднее благодаря работам таких ученых, как Н.П. Аникеева, А.Н. Лутошкин, Л.И. Новикова, И.Е. Шварц и др.

А.С. Макаренко был одним из первых, кто обратил внимание на эту проблему. Он был чутким наблюдателем и отметил значение стиля и тона коллектива, которые по сути были предшественниками современных понятий "климат" и "атмосфера".

В.М. Шепель описывает психологический климат как эмоциональные отношения между членами коллектива, которые формируются на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов и склонностей [1]. Этот климат является постоянным состоянием, типичным для группы, и отражает реальную ситуацию отношений между людьми.

Создание благоприятной атмосферы в учебной группе представляет собой важный аспект педагогической компетентности. Как классный руководитель педагог сталкивается с важнейшей задачей формирования положительного коллективного окружения ребенка.

В процессе постоянного взаимодействия с учащимися возникают значимые задачи в области воспитания, такие как укрепление взаимосвязей между подростками, развитие навыков межличностного общения, стимулирование групповой работы и осознанной ответственности перед обществом. Понятие "климат" было перенесено из сферы метеорологии и географии в психологию [2] и используется для характеристики психологических взаимосвязей между людьми.

«Психологический климат» представляет собой аспект моральных и эмоциональных взаимоотношений между людьми в определенной группе. Этот концепт охватывает совокупность моральных норм и ценностей, которыми руководствуются члены группы в своих отношениях друг к другу и в рамках решения совместных задач. Психологический климат также характеризует эмоциональную обстановку, настроение, преобладающее в группе [3].

«Психологический климат» может быть определен как качественный аспект межличностных отношений, включающих набор психологических условий, которые могут либо способствовать, либо мешать продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности внутри группы [4].

В отечественной психологии можно выделить четыре основных подхода к пониманию социально-психологического климата. Первый подход представлен такими учеными, как Л.П. Буева, Е.С. Кузьмин, Н.Н. Обозов, К.К. Платонов, А.К. Уледов. Они рассматривают климат как феномен, отражающий состояние коллективного сознания. Согласно этому подходу климат является отображением в сознании людей различных явлений, связанных с их взаимоотношениями, условиями работы и методами стимулирования.

Представители второго подхода (А.А. Русалинова, А.Н. Лутошкин, И.Е. Шварц) утверждают, что основным элементом социально-психологического климата является общее эмоционально-психологическое состояние. Ключевое значение в этом подходе придается настроению коллектива. Как правило, климат представляется как преобладающее эмоциональное состояние членов группы. Так, И.Е. Шварц отмечает: «Являясь интегральным образованием, психологический климат фокусирует в себе устойчивую эмоциональную обстановку, сложившуюся в группе» [5].

Сторонники третьего подхода (В.М. Шепель, В.А. Покровский, Б.Д. Парыгин) анализируют социально-психологический климат через взаимоотношения между людьми, находящимися в прямом контакте друг с другом. Создание благоприятного климата приводит к формированию системы межличностных отношений, которые определяют социальное и психологическое состояние каждого участника группы.

По мнению В.В. Косолапова, А.Н. Щербаня и Л.Н. Когана, основными элементами климата являются социальная и психологическая совместимость участников группы, их единство в морально-психологическом аспекте, согласие, наличие общих взглядов, традиций и обычаев.

Создание благоприятного психологического климата в подростковом коллективе школы важно для развития и самореализации участников. Это достигается через совместные проекты, развитие социальных навыков, поддержку самовыражения, пропаганду толерантности, оказание психологической поддержки. Такой климат помогает подросткам осознавать свою значимость, чувствовать поддержку, развиваться.

Подростки с низкой самооценкой могут чувствовать себя менее уверенно, чем их сверстники, из-за разных причин. В случаях, когда в коллективе устоялись негативные отношения между членами группы, чувства несовершеннолетних с заниженной самооценкой

могут усиливаться и приводить к чувству непризнанности, что снижает их самооценку. Негативно сказывается на самооценке также сравнение ребенка с другими детьми.

С другой стороны, поддержание благоприятных отношений в коллективе способствует повышению самооценки ребенка. Подростки в коллективе в процессе общения с другими представителями группы могут пережить чувство принятия и поддержки, что увеличит их доверие к окружающим и самооценку, поможет справиться с возможными трудностями, снимет зажатость в общении и в целом положительно скажется на характере. Возможность участия в коллективной группе позволяет молодому человеку найти себя и самоопределился, осуществить более полный процесс адаптации, усилит эмоциональный интеллект и в целом будет способствовать формированию личности.

Таким образом, психологический климат в коллективе играет немаловажную роль в процессе формирования самооценки подростка. Создание и поддержание позитивного окружения является важной составляющей формирования здоровой личности и интеграции ее в общество.

В коллективе с неблагоприятным климатом справедливость и гармоничные взаимоотношения страдают. Группы людей могут разделяться, и между ними порой возникают конфликты, проявляющиеся во враждебности, равнодушии и зависти. В таком контексте коллективу будет сложно объединиться для совместного решения общих задач и совместной деятельности. Очевидно, что это является препятствием для развития самооценки. В таком коллективе все негативные переживания подростка только усилятся, могут появиться новые страхи и зажимы, которые будут вызывать негативные эмоции и подавлять личность.

Благоприятный психологический климат в школе связан с тем, как учителя и ученики воспринимают свое учебное окружение и как это восприятие влияет на их поведение и учебную деятельность.

Принцип обеспечения психологического комфорта занимает центральное место, так как он предполагает устранение всех факторов, способствующих стрессу во взаимодействии учащихся и учителя. Его целью является создание в школе такой атмосферы, в которой ученики чувствуют себя свободно и уютно, по сути, как дома. Независимо от достижений в учебе они могут раскрывать свой потенциал без страха перед взрослыми и без подавления их личности.

Психологический комфорт необходим не только для полноценного развития и усвоения знаний учениками, но также для поддержания их физического и эмоционального благополучия.

Благоприятный психологический климат в школе означает, что в коллективе царит атмосфера взаимопонимания, заботы друг о друге, доверия и одновременно высоких требований. Это также означает, что члены коллектива мотивированы к работе, проявляют креативность и добиваются высокого качества учебы, действуя сознательно и ответственно. В такой среде каждый чувствует себя защищенным, участвует активно в процессе обучения и ощущает свою причастность к общему успеху.

Создание благоприятного психологического климата в школе является результатом совместных усилий педагогов, администрации и родителей. Будучи созданным, он способствует психологической безопасности учащихся и создает условия для их гармоничного развития. Это также содействует удовлетворению возрастных потребностей школьников и помогает достичь цели полноценного развития и становления их личности.

Психологический комфорт в школьной группе способствует также развитию качеств, которые необходимы для успешной интеграции в общество. К таким качествам можно отнести социальные навыки, способность работать сообща, умение находить компромиссы для разрешения конфликтов.

Для сплочения коллектива и формирования психологического климата в школьном коллективе необходимо осуществлять коллективную деятельность, в которой каждый школьник имеет возможность самореализации и самовыражения, это и групповые проекты, и коллективные творческие дела, и личностно-ориентированные классные часы и т.д. Очень важно большое внимание уделять связи между педагогами, детьми и родителями, открытая коммуникация может способствовать развитию индивидуальных качеств и улучшить общий психологический климат. Решение данных проблем требует последовательного и комплексного подхода, включающего действия со стороны педагогов, родителей и самих подростков. Важно создать поддерживающую среду, где каждый подросток ощущает свою значимость, эмоциональную безопасность и возможность роста и развития.

Назовем наиболее значимые условия организации воспитательной деятельности в аспекте создания условий формирования благоприятного психологического климата:

1. Вовлеченность всех школьников в межличностные отношения со сверстниками и взрослыми в процессе организации коллективной деятельности. Данный аспект позволит создать дружественную атмосферу, в котором ученики смогут почувствовать себя важными и уважаемыми не только со стороны своих сверстников, но и взрослых.

2. Эффективное взаимодействие школьников с учителями и родителями. Успех в создании благоприятного психологического климата зависит от эффективности взаимодействия школьников с учителями и родителями, такое взаимодействие может включать в себя открытую коммуникацию с родителями и учителями, например, в ходе обсуждения каких-либо достижений и успехов или же актуальных проблем обучающегося. Такая практика будет способствовать решению возникающих проблем и поддерживать подростков в ходе образовательного процесса и взаимодействии с другими сверстниками.

3. Удовлетворенность детей школьной жизнью. Необходимо учитывать интересы и потребности учеников и создавать определенные возможности для их самореализации, например, создание дополнительных мероприятий и кружков, чтобы дети могли чувствовать возможность реализовать свой потенциал.

Перечисленные аспекты помогут создать психологически комфортную атмосферу, в которой обучающиеся смогут обучаться и развиваться, чувствуя поддержку со стороны, что в свою очередь приведет к формированию устойчивого благоприятного психологического климата.

Предположительно, формирование благоприятного психологического климата в образовательном учреждении зависит от множества факторов, воздействующих на коллектив. Эти факторы могут включать в себя сработанность членов коллектива, удовлетворенность работой, характер деятельности и условий труда, характер отношений, сплоченность коллектива, стиля руководителя организации и правильного подхода к решению конфликтных ситуаций. В пределах психологической организации коллектива также выделяют формальную и неформальную подсистемы отношений. Результативность деятельности трудового коллектива сильно зависит от состояния психологического климата.

Исходя из выводов, вытекающих из анализа исследований по данной теме, а также учитывая результаты проведенного эксперимента, разработана программа педагогического сопровождения, направленная на развитие коммуникативных навыков с целью обеспечения комфортного климата школьников в рамках классного коллектива. В основе данной программы лежит концепция, в соответствии с которой педагогическое сопровождение процесса социальной адаптации школьников в классном коллективе охватывает следующие аспекты: развитие коммуникативных навыков, формирование поддерживающей психологической атмосферы в классе, развитие навыков сотрудничества среди сверстников и взрослых. Предполагается, что такое сопровождение, в соответствии с указанной

гипотезой, должно способствовать повышению уровня социальной адаптации школьников в классном коллективе [6].

В итоге, социальная адаптация в рамках школьной среды играет ключевую роль в формировании благоприятного психологического климата в образовательных учреждениях.

Способы формирования и поддержания положительной атмосферы в группе аналогичны методам управления детским коллективом. Очень важна активная роль педагога в отношении детей и всей группы. Важно внедрять общечеловеческие ценности в жизнь детского коллектива и поощрять открытость, доброжелательность и использование конструктивных способов разрешения конфликтов. Важно не навязывать свою точку зрения, а, наоборот, выслушивать интересы каждого и приходить к общему компромиссу.

Создание условий для повышения комфортности детей и поддержания стабильных положительных отношений между педагогами и детьми также имеет большое значение. Необходимо развивать коммуникативную культуру и навыки общения и сотрудничества.

Примеры игр и упражнений, направленных на формирование и укрепление положительной социально-психологической обстановки в коллективе:

1. Игра-тест "Альпинист". В этой игре наглядно определяется степень сплоченности или разобщенности группы. На доске рисуется схематическая "гора", и объясняется: "Представьте, что каждый из вас – альпинист, покоряющий горные вершины. Вершина – это настоящий дружный коллектив, где все помогают друг другу, не распространяют сплетни и не обижают друг друга... Какой высоты достигли вы? Группа альпинистов – это ваши товарищи... (от 1 до 10), подумайте и ответьте". Педагог собирает мнения детей и вычисляет средний балл, который затем озвучивается на доске. Обычно это составляет 6–7 баллов.

2. Создание правил коллектива: Для обеспечения чувства безопасности и комфорта важно наличие правил, по которым дети должны вести себя в группе. Эти правила должны быть понятными для детей и приниматься ими. Дети также должны знать последствия нарушения этих правил. Педагог может вовлечь детей в процесс создания этих правил, используя метод "мозгового штурма". Дети разрабатывают правила, обсуждают их и голосуют за них.

3. Игры на сплочение коллектива: Простые игры, такие как "Дотронься до цвета" и "Гусеница", могут помочь укрепить взаимоотношения в группе. Эти игры способствуют сотрудничеству и укреплению связей между детьми.

И наконец, следует придерживаться принципов, предложенных Дэвидом Мейстером, для создания здоровой рабочей атмосферы:

1. Всегда мотивируйте детей попробовать что-то сделать.
2. Покажите заинтересованность в успехе каждого ребенка.
3. Помогайте детям развиваться и улучшаться.
4. Дайте детям возможность попробовать себя в разных областях.
5. Будьте последовательными и выполняйте свои обещания.
6. Поддерживайте твёрдую веру в своё предназначение.
7. Будьте честными и не пользуйтесь покровительственным тоном.
8. Создавайте условия, но не диктуйте их.
9. Верьте в детей и находите индивидуальный подход.

Для проведения исследования по оценке улучшения психологического климата в классном коллективе, можно использовать методику, разработанную Г.А. Карповой, которая называется "эмоционально-психологический климат". Суть этого метода заключается в оценке подростками своего класса и отношений между одноклассниками с помощью полярных шкал.

Сравнив данные, полученные до и после эксперимента, можно выделить классы с наиболее благоприятным психологическим климатом (10 – экспериментальные) и класс с наименее благоприятным климатом (10 – контрольный). На основе данной методики можно выделить следующие аспекты, которые способствовали улучшению психологического климата в классе:

1. Поиск общих интересов, которые объединяли бы всех учеников.
2. Организация общих мероприятий и занятий на основе обнаруженных общих интересов.
3. Не внушать свою точку зрения другим, а вместо этого активно слушать мнения каждого и приходить к общему компромиссу.
4. Стремление проводить свободное время вместе, такие как походы и отдых.

Для исследования данной методики проводилось интервью с учениками в возрасте 13–14 лет (6–7 класс с наименее благоприятным климатом) показало следующие результаты:

1. Некоторые ученики считают, что ответственность за психологический климат в классе полностью лежит на педагоге, избегая собственного участия в решении проблем.
2. Другие ученики считают, что проведение большего количества времени вместе поможет улучшить обстановку.
3. Многие поддерживают идею дружелюбного отношения друг к другу и разрешения конфликтов мирным путем.
4. Некоторые выразили стремление быть более толерантными к мнениям своих одноклассников и старались понимать тех, кто может чувствовать себя изгоями в коллективе.

Воздействие факторов макросреды и микросреды, а также индивидуальных характеристик участников и стиля взаимодействия в школьной среде оказывает влияние на формирование психологического климата. Важнейшими чертами благоприятного климата являются взаимное доверие, уровень требовательности, наличие конструктивной критики, возможность свободного выражения мнений, отсутствие давления и признание права на принятие решений, информированность, удовлетворенность чувством принадлежности, эмоциональная вовлеченность, взаимоподдержка и чувство ответственности. Неоспоримо, что психологический климат тесно связан с уровнем развития коллектива, и позитивная связь наблюдается между этим климатом и эффективностью совместной деятельности членов группы.

Список литературы

1. Груздева О.В. Развитие самосознания детей старшего дошкольного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – №. 4 (54). – С. 99–107.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М. : ИНФРА-М, 2015. – 180 с.
3. Сластенин В.А. Методика воспитательной работы. – М. : Просвещение, 2002. – С. 78–81.
4. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. – М. : Просвещение, 2017. – 53с.
5. Учитель. Книга о профессоре Израиле Ефремовиче Шварце. – Пермь : ПГПУ, 2009. – С. 421.
6. Лисавенко Ю.А., Санникова А.И. Развитие коммуникативных умений у младших школьников в целях успешной социальной адаптации в классном коллективе // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и специалистов. – 2019. – С. 108–111.

Дворкин Кирилл Денисович

студент факультета правового и социально-педагогического образования
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: dvorkinkirill@yandex.ru

НЕИСПОЛНЕНИЕ ОБЯЗАННОСТЕЙ ПО ВОСПИТАНИЮ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО: УГОЛОВНО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

Kirill D. Dvorkin

student of the Faculty of Legal and Socio-pedagogical Education
Federal State Educational Institution of Higher Education
"Perm State Humanitarian Pedagogical University", Perm, Russia
e-mail: dvorkinkirill@yandex.ru

NON-FULFILLMENT OF OBLIGATIONS FOR THE UPBRINGING OF A MINOR: THE CRIMINAL-LEGAL ASPECT

Анотация. В статье рассмотрены основные этапы криминализации неправомерных деяний в отношении детей в российском законодательстве. Исследованы положения действующего УК РФ, регламентирующие ответственность за неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего, показатели их правоприменения. Проведено отграничение данного вида преступления от смежных составов правонарушений. Обоснованы предложения по совершенствованию редакции ст. 156 УК РФ.

Ключевые слова: преступления против семьи и несовершеннолетних, неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего, жестокое обращение, защита несовершеннолетних в сфере уголовного права, насилие в семье.

Abstract. The article discusses the main stages of criminalization of illegal acts against children in Russian legislation. The provisions of the current Criminal Code of the Russian Federation regulating responsibility for non-fulfillment of duties for the upbringing of minor, indicators of their enforcement are investigated. The differentiation of this type of crime from related offenses has been carried out. The proposals for improving the wording of Article 156 of the Criminal Code of the Russian Federation are substantiated.

Key words: crimes against the family and minors, failure to fulfill the duties of raising a minor, ill-treatment, protection of minors in the field of criminal law, domestic violence.

Неисполнение обязанностей по воспитанию ребенка может иметь серьезные негативные последствия для общества в целом и для самого ребенка в частности. Это может привести к формированию нежелательных поведенческих моделей, развитию асоциального поведения, нарушению межличностных отношений и эмоциональному неблагополучию. Уклонение от воспитания или использование форм поведения, негативно влияющих на здоровье, интеллектуальное и нравственное развитие детей, создают угрозу населению в целом. Деструктивно сформированная личность представляет как непосредственную потенциальную угрозу нормальному развитию общественных отношений, так и опосредованную угрозу через дальнейшее воспроизводство негативных установок

в воспитании этой личностью последующего поколения. В связи с этим пристальное внимание необходимо уделить разработке законодательной основы, обеспечивающей охрану детства и прав несовершеннолетних.

Так, в нормах уголовного законодательства, федеральный законодатель создаёт положения, обеспечивающие уголовно-правовую охрану отношений, призванных создать такие условия, которые способствовали бы сохранению и укреплению института семьи, охрану детства и права несовершеннолетних.

В этой связи действующий Уголовный кодекс Российской Федерации содержит в себе составы преступлений, направленных против интересов семьи и несовершеннолетних, за совершение которых предполагается возможность привлечения к уголовной ответственности¹.

Поэтому важно принимать все меры, чтобы предотвратить насилие в отношении детей, а также наказывать виновных лиц. Обществу необходимо создавать условия, в которых дети могут расти и развиваться безопасно, в здоровой и поддерживающей среде. Для этого необходимо обеспечить доступ к качественному образованию, медицинскому обслуживанию, возможности для занятий спортом и развития творческих способностей.

Кроме того, важно проводить профилактическую работу, направленную на просвещение и осознание обществом вреда насилия в отношении детей. В школах и других образовательных учреждениях следует включать в учебные программы темы, связанные с правами ребенка, безопасностью и насилием. Также необходимо создавать механизмы для информирования о случаях насилия и обратной связи, чтобы люди могли сообщать о подозрительных ситуациях и получать помощь.

Защита прав детей от преступных посягательств является одной из основных задач правоохранительных органов. Часто жестокое обращение с детьми скрывается и поэтому его выявление и квалификация могут вызвать трудности. Важно отметить, что преступления, направленные на несовершеннолетних, представляют общественную опасность, так как насилие над детьми или пренебрежение их основными потребностями оказывают негативное воздействие на физическое, психологическое и нравственное развитие ребенка, а также нарушают его социализацию, что может привести к безнадзорности и совершению правонарушений среди несовершеннолетних².

В данной работе рассматриваются некоторые сложности при применении статьи 156 УК РФ, которая регулирует "Неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего". Статья 156 УК РФ предусматривает уголовную ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетних³.

В эту ответственность вовлечены родители, другие лица, на которых лежат эти обязанности, а также педагогические и медицинские работники, а также работники социальных и других организаций, ответственных за надзор за детьми. Важно отметить, что совершение указанными лицами действий должно быть связано с жестоким обращением с несовершеннолетними. Преступление может быть совершено родителем, педагогическим

¹ Прокументов Л.М. Уголовно-правовая охрана и ответственность несовершеннолетних в Российской Федерации. – Томск : ИД Томского государственного университета, 2020. – С. 308.

² Авдеев Л.А. Актуальные вопросы применения уголовной ответственности за жестокое обращение с детьми // Человек: преступление и наказание. – 2021. – № 3. – С. 113.

³ Уголовный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон № 63-ФЗ от 13.06.1996 (ред. от 01.07.2021) // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 20. – Ст. 156.

работником или другим лицом, ответственным за воспитание. Субъективная сторона преступления проявляется намеренным умыслом. Общественные отношения, связанные с обеспечением должного физического, умственного, нравственного и социального развития ребенка, являются непосредственным объектом преступления, при этом дополнительным объектом может быть здоровье несовершеннолетнего. Объективная сторона преступления проявляется в ненадлежащем исполнении или неисполнении обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего, сопряженном с жестоким обращением со стороны лица, на которого в соответствии с законом или подзаконным актом возлагаются данные обязанности. Это преступление имеет два обязательных признака на его объективной стороне, которые выражаются в ненадлежащем выполнении или невыполнении обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего, установленных законом, и связаны с жестоким обращением с несовершеннолетними со стороны лиц, упомянутых в статье.

В данном контексте криминальным аспектом неисполнения обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего является жестокое обращение. В уголовном законодательстве РФ жестокое обращение может быть либо самим преступлением, либо способом его совершения. Например, в статье 110 УК РФ («Доведение до самоубийства») и в статье 156 УК РФ жестокое обращение рассматривается как способ совершения преступления. В то время как в статье 245 УК РФ («Жестокое обращение с животными») и статье 356 УК РФ («Применение запрещенных средств и методов ведения войны») жестокое обращение считается самим преступлением. Объекты уголовной охраны в этих случаях различаются, но правильная квалификация во многом зависит от точного определения понятия "жестокое обращение" в данном контексте. Исходя из контекста статьи 156 УК РФ, под жестоким обращением следует понимать: игнорирование или недостаточное выполнение обязанностей по воспитанию ребенка, осуществляемое как активными действиями, так и бездействием, и характер или последствия которого носят жестокий характер, представляет собой разнообразные формы. Это может включать в себя лишение ребенка пищи, обуви и одежды, нарушение его режима дня, что особенно важно с учетом его возраста и потребностей, отказ в сне и отдыхе, а также другие аспекты, которые могут оказать вредное воздействие на ребенка. Согласно статье 110 Уголовного кодекса Российской Федерации, жестокое обращение может проявляться как в самостоятельных действиях, составляющих самостоятельное преступление, например, намеренное причинение вреда здоровью, так и в иных воздействиях.

К жестокому обращению можно отнести незаконное лишение свободы, незаконное помещение в психиатрический стационар, принуждение к сексуальным действиям, отказ в пище, жилье, работе, или нарушение других прав потерпевшего. В контексте статьи 245 Уголовного кодекса РФ, которая регулирует жестокое обращение с животными, это включает в себя нанесение боли и физических страданий, оставление без еды и воды, использование в научных экспериментах, а также причинение страданий в ходе таких экспериментов и жестокие способы умерщвления. Статья 356 Уголовного кодекса РФ, касающаяся применения запрещенных средств и методов ведения войны, определяет жестокое обращение с военнопленными или гражданским населением как намеренное убийство, пытки, истязания, бесчеловечное обращение, причинение тяжких страданий и серьезного ущерба здоровью.

Таким образом, характер жестокого обращения может различаться в зависимости от обстоятельств и объекта уголовной защиты, однако физическое, психическое и сексуальное насилие остаются его стойкими формами. На практике, однако, нелегко применить понятие

жестокое обращение к насилию внутри семьи, так как в некоторых случаях физические наказания в семье, такие как порка или подзатыльники, могут рассматриваться как допустимые методы воспитания и не признаваться преступными. Следовательно, улучшение законодательства и разъяснение данных норм может усилить защиту прав и интересов несовершеннолетних и животных от жестокого обращения.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Российская газета. – 2020. – № 144.
2. Уголовный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон № 63-ФЗ от 13.06.1996 (ред. от 01.07.2021) // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 20. – Ст. 156.
3. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон № 174-ФЗ от 18.12.2001 (ред. от 25.03.2022, с изм. от 19.04.2022) // Собрание законодательства РФ. – 2001. – № 52, ч. I. – Ст. 4921.
4. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон № 1-ФЗ от 08.01.1997 (ред. от 21.12.2021) // Собрание законодательства РФ. – 1997. – № 2. – Ст. 198.
5. Авдеев Л.А. Актуальные вопросы применения уголовной ответственности за жестокое обращение с детьми // Человек: преступление и наказание. – 2021. – № 3. – С. 113.
6. Белякова Г.А. Проблема квалификации неисполнения обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего // Преступность в России: проблемы реализации закона и правоприменения : сб. науч. тр. / под ред. В.А. Авдеева. – Иркутск, 2021. – С. 164–175.
7. Кива С.Н. Жестокое обращение с ребенком как оценочное уголовно-правовое понятие // Право : журн. Высшей школы экономики. – 2021. – № 2. – С. 18.
8. Коваль Н.В. К вопросу о специальном субъекте неисполнения обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего // Современные тенденции развития российского уголовного законодательства : сб. материалов круглого стола. – М., 2020. – С. 62.
9. Прозументов Л.М. Уголовно-правовая охрана и ответственность несовершеннолетних в Российской Федерации. – Томск : ИД Томского государственного университета, 2020. – С. 308.
10. Харламова В.С. Физическое насилие в семье как одна из форм жестокого обращения с детьми // Педагогика и психология. – 2022. – № 5. – С. 132.
11. Шаганова О.М. Уголовная ответственность за неисполнение обязанностей по воспитанию несовершеннолетнего. – 2020. – № 21. – С. 12.

Даримбетов Жанболат Нагиметович
магистрант кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», г. Пермь, Россия
e-mail: darimbetovz@mail.ru

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ НАЦИОНАЛЬНЫХ
КАЗАХСТАНСКИХ ИГР**

Janbolat N. Darimbetov
Undergraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology
Federal State Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
e-mail: darimbetovz@mail.ru

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT
OF A YOUNGER STUDENT'S PERSONALITY BY MEANS OF NATIONAL
KAZAKHSTAN GAMES**

Аннотация. В статье представлено поисковое исследование, направленное на изучение возможностей развития основных личностных сфер младшего школьника средствами национальных казахстанских игр. Раскрывается апробация психолого-педагогических условий использования национальных казахстанских игр как комплексного гармонизирующего фактора развития личности младшего школьника

Ключевые слова: младший школьник, национальные казахстанские игры, развитие личности.

Abstract. The article presents a search study aimed at exploring the possibilities of developing the main personal spheres of a junior schoolboy by means of national Kazakh games. The approbation of the psychological and pedagogical conditions for the use of the national Kazakh games as a complex harmonizing factor of the development of the personality of a younger student is revealed

Key words: junior high school student, national Kazakh games, personality development.

Бережное отношение к национальным традициям является одним из условий преемственности исторического опыта народа, воссоздания нравственных и этнических основ национального характера.

Перед современной системой образования Казахстана стоит задача приобщения новых поколений к историческим народным традициям, а значит – и сохранение их в наших детях. Наше прошлое – это фундамент стабильной, полнокровной жизни в настоящем и залог развития в будущем. Мы обращаемся к народной педагогике не только потому, что это кладезь мудрости, запасник педагогической мысли и нравственного здоровья, но и потому, что это наши истоки.

Одна из задач образования Казахстана обозначается как систематическое и целенаправленное приобщение обучающихся к истокам народной культуры. Народные

традиции, передаваемые из поколения в поколения, создают разнообразные средства, методы и формы воспитания.

Погружение детей в традиционную народную среду – один из центральных факторов воспитания. Он не только знакомит детей с окружающим миром, но и внушает нравственные правила, нормы поведения, прививает чувство патриотизма к своей Родине.

Младший школьный возраст является важнейшим периодом развития личности как субъекта учебной деятельности и социальных отношений в условиях классного коллектива и образовательной среды школы [5, 6].

Расширение социальной среды и учебные нагрузки испытывают на прочность адаптационный потенциал ребенка. Современный младший школьник испытывает трудности в устойчивом функционировании внимания, запоминании и усвоении нового материала, создании логических последовательностей, выявлении причинно-следственных связей (когнитивная сфера). Он остро переживает неуспех и отчуждение в конкурентных отношениях, испытывает дефицит социального принятия и радостного коллективного действия, нравственных отношений, духовного общения (социальная сфера). От статических нагрузок особенно страдает психомоторная сфера: для нее характерны бедность двигательного репертуара, неразвитость сложных крупномоторных и мелкомоторных двигательных координаций, снижение плавности движений и запоминания последовательности движений (психомоторная сфера) [1, 3].

Поиск комплексных средств и методов воспитания и развития личности младшего школьника актуальная проблема педагогики и психологии образования.

Мы обратились к традиционным национальным казахстанским играм – уникальному средству и методу целостного развития личности младшего школьника. Эти игры позволяют развивать активное произвольное и непроизвольное внимание, упражнять запоминание слов, правил, действий и движений, выстраивать логические отношения между ними (когнитивная сфера); развивать практику совместного действия и сотрудничества, хорошо адаптируют эмоции ребенка к условиям соревнований и конкуренции, формируют чувство общности (социальная сфера); развивают стабильность, четкость и плавность простых движений, желание и способность осваивать сложные движения, усиливают крупную и мелкую моторику (психомоторная сфера). Тем самым, комплексно развивая личность, усиливая гармоничность личностных сфер. Наиболее важно и то, что ребенок обращается к духовным, культурно-историческим истокам своей индивидуальности, к национальным традициям, развивается духовно-нравственно [2].

В диагностической программе на этапах констатирующего и контрольного экспериментов были использованы методики: тест Н.И. Озерецкого на взаимную координацию рук; методика на динамический праксис А.Р. Лурии для изучения возможностей освоения двигательной программы при формировании механизмов визуального отображения образца и последовательной организации движений; с целью оценки мелкой моторики рук применялась методика «Развитие мелкой моторики рук» М.О. Гуревича – тест на зрительную координацию рук. Для определения уровня умственного развития детей – методика на определение уровня умственного развития детей 7–9 лет Э.Ф. Замбиявичене. Развитие показателей социальной сферы самооценки диагностировалось методикой «Символические задания на выявление «Социального-Я» (по Б. Лонгу, Р. Зиллеру, Р. Хендерсону).

Исследование осуществлялось на базе МАОУ СОШ № 1 г. Астаны. Выборка исследования состояла из экспериментальной группы (ЭГ), которая включала 20 младших школьников 4 класса 9–10 лет, 10 мальчиков и 10 девочек. В выборку контрольной группы

(КГ) вошли 20 младших школьников 4-го класса в возрасте 9–10 лет, из них 10 мальчиков и 10 девочек.

Результаты оценки развития основных личностных сфер младших школьников на этапе констатирующего эксперимента показала следующее.

Для психомоторной сферы личности младшего школьника характерно выраженное преобладание низких уровней психомоторного развития, взаимной координации рук; половина младших школьников имеют высокие и средне-высокие уровни динамического праксиса; вторая половина детей – средне-низкие и низкие, что показывает значительный ресурс развития. Наиболее благоприятные результаты были получены по показателю мелкой моторики: преобладают высокий и средний уровни развития. В тоже время средне-низкий и низкий уровни показали 30 % детей.

Оценка уровня умственного развития (когнитивная сфера) детей показала, что преобладают высокие и средние уровни, в то же время средне-низкий уровень достаточно выражен и составляет 20 и 30 % детей. Выявлены два ребенка, которые не смогли выполнить задание и показали низкий уровень развития.

Исследование самооценки (социальная сфера) показало, что значительный процент детей имеют завышенную самооценку (40 %); адекватная самооценка наблюдалась у 40 % детей; заниженная самооценка у 20 % младших школьников. Данные позволяют прогнозировать трудности адаптации и социального взаимодействия в образовательной общности и школьном коллективе детей как с завышенной, так и с заниженной самооценкой.

Формирующий эксперимент был направлен на разработку и апробацию программы развития личности младшего школьника средствами национальных казахстанских игр.

Национальные казахстанские игры (НКИ) – педагогическое наследие Казахстана, культурно-исторический педагогический инструмент и метод целостного развития личности на основе традиции. На этапе поискового исследования нами были реализованы задачи отбора, классификации и анализа НКИ, которые посильны для их освоения младшими школьниками.

Решалась и принципиальная для нашего исследования задача оценки преимущественной направленности НКИ на те, или иные личностные сферы развития младшего школьника: когнитивную, социальную, психомоторную. Так, игры «Этноспорт», «Тоғызқұмалақ», «Асық ату», направлены на преимущественное развитие внимания, восприятия, логического мышления (когнитивная сфера); игры «Бес асық», «Садақ ату», «Хабылық және хамысқа» на развитие сотрудничества, организации и координации совместных действий в группе детей, воспитание адекватной самооценки (социальная сфера); игры «Қазақ күресі», «Ләңгі тебу ойыны», «Арқан тартыс» способствуют развитию ловкости, координации и скорости движений (психомоторная сфера).

Реализация «Программы развития личности младшего школьника средствами национальных казахстанских игр» предполагала обеспечение следующих психолого-педагогических условий:

систематический и последовательный характер освоения игр – занятия проводились 1–2 раза в неделю, пропуски занятий не допускались;

- применение игр, как в учебной, так и во внеучебной деятельности;
- совместная работа учителя начальных классов и педагога-психолога, при ведущей роли последнего;
- вовлечение родителей в процесс освоения и применения НКИ;

- личностно-ориентированное взаимодействие педагога и педагога-психолога с обучающимися, партнерство и сотрудничество всех субъектов образовательного процесса;
- чередование игр для развития познавательной, социальной и психомоторной сфер личности;
- цикличность и вариативность повторения игры для закрепления знаний, навыков и умений;
- индивидуальный и дифференцированный подход к освоению игр и развитию детей – адресная персонифицированная помощь педагога-психолога детям с трудностями усвоения движений, когнитивных и социальных навыков;
- применение метода индивидуальных и групповых проектов в работе с младшими школьниками для представления и усвоения культурной, исторической, нормативной информации о структуре, нормах и правилах игры;
- использование на занятиях народных художественных, поэтических и музыкальных форм, малых художественных форм, пословиц, поговорок, крылатых выражений.

Программа была реализована на протяжении учебного года с сентября 2022 года (констатирующий эксперимент) до мая 2023 года (контрольный эксперимент). Было проведено 45 занятий, направленных на знакомство с историей игры, различными ее вариантами в процессе культурно-исторического развития, освоение правил и норм поведения в игре, отработку игровых действий. Было освоено 9 базовых групп НКИ: Этноспорт, Қазақ күресі, Тоғызқұмалақ, Асық ату, Бес асық (қақпақыл), Садақ ату, Ләңгі тебу ойыны, Тартыс ойын түрлері, Үстел ойындары.

Развивающие и воспитывающие цели и задачи игр были направлены на социальное развитие личности: создание положительного эмоционального настроения в группе; формирование способности к согласованному взаимодействию; развитие умения действовать соответственно правилам игры; сплочение группы, развитие умения взаимодействовать со сверстниками; воспитание доброжелательного отношения к окружающим.

Особое внимание уделялось развитию психомоторных способностей: совершенствованию координации, скорости и ловкости движений, общей и мелкой моторики, ориентации в собственном теле; развитию умения двигаться в одном ритме с другими детьми, подстраиваться под их темп; упражнению произвольности и быстроты реакций, чувства ритма, совершенствованию ориентации в пространстве, умения согласовывать свои действия с действиями других детей, с правилами игры, с ритмом стиха; с ритмом и текстом песни.

Решались задачи когнитивного развития: тренировки внимания, зрительного, слухового и тактильного восприятия, расширения и закрепления пространственных представлений; упражнения памяти, способности быстро понимать и реагировать на инструкцию; развития речи, воображения, логического мышления, творческих способностей.

В процессе занятий создавалась атмосфера эмоциональной безопасности, фасилитации и эмпатии: применялись практики снятия эмоционального и мышечного напряжения и повышения эмоционального тонуса; дети обучались контролю и снижению импульсивности, избыточной двигательной активности.

Результаты контрольного эксперимента подтвердили наши предположения об эффективности программы: показатели экспериментальной группы за учебный год существенно выросли по изучаемым показателям; в то время, как в контрольной группе динамика не была столь значительна.

Таким образом, национальные казахстанские игры оказывают выраженное положительное гармонизирующее влияние на развитие основных сфер личности младшего школьника: когнитивную, социальную, психомоторную.

Психолого-педагогические условия реализации программы для освоения игр обеспечивают комплексное развитие личности: психомоторных способностей ребенка, точности, ловкости и координации движений; оптимизируют психологическую и эмоциональную устойчивость, способствуют сдержанности и спокойствию; совершенствуют умственные способности, сосредоточенность и распределение внимания, повышают скорость и качество мышления и языковой речи; прививают социальные навыки дружелюбия, солидарности и сотрудничества, формируют способность к согласованному взаимодействию, учат адекватной самооценке собственных сил и возможностей, а также добросовестной конкуренции в соревнованиях.

Ребенок, играющий НКИ, прежде всего, учится работать в группе и развивает лидерские качества, ведь в игре каждый может стать лидером, приобретает естественное интуитивное стремление к соблюдению социальных и нравственных норм, ведь это игры его предков.

Список литературы

1. Антимотивационные детерминанты учебной деятельности младших школьников с позиции их родителей / Н.В. Иванова, О.В. Суворова, Г.И. Ефремова, Е.В. Минаева // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 88. – С. 105–124.
2. Вовк Е.В., Ваганова О.В. Народные подвижные игры как средство патриотического воспитания младших школьников [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narodnye-podvizhnye-igry-kak-sredstvo-patrioticheskogo-vozpitanija-mladshih-shkolnikov>
3. Исследование развития субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве / Е.Н. Волкова и др. – Н. Новгород. НГПУ им. К. Минина. – 2012. – 302 с.
4. Суворова О.В. Структура субъектности в раннем онтогенезе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13. – № 2-6. – С. 1416–1421.
5. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1999. – 672 с.
6. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах : избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 414 с.

Дидух Софья Анатольевна
магистрант физического факультета
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия*
e-mail: diakova.s@mail.ru

STEAM-ПРОЕКТ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ

Sofya A. Didukh
undergraduate student at the Faculty of Physics
*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Perm State
Humanitarian and Pedagogical University", Perm, Russia*
e-mail: diakova.s@mail.ru

STEAM PROJECT AS AN EDUCATIONAL EVENT

Аннотация. Показана возможность реализации STEAM-проекта как воспитательного события в рамках реализации единого плана воспитательной работы общеобразовательных организаций основного общего образования. Раскрыты этапы реализации методики STEAM для организации воспитательного события. Представлены методические рекомендации к реализации STEAM-проекта в рамках воспитательного события.

Ключевые слова: STEAM-проект, воспитательное событие, воспитательная работа, советник директора по воспитанию.

Abstract. The possibility of implementing a STEAM project as an educational event within the framework of the implementation of a unified plan of educational work of general education organizations of basic general education is shown. The stages of implementation of the STEAM methodology for organizing an educational event are revealed. Methodological recommendations for the implementation of a STEAM project within the framework of an educational event are presented.

Key words: STEAM project, educational event, educational work,

Реализация федерального проекта “Навигаторы детства” позволила в 2021 году ввести в деятельность школ десяти пилотных регионов страны должность “советник директора по воспитанию и по взаимодействию с детскими общественными объединениями”. Основными задачами советника директора по воспитанию являются задачи, связанные с организацией современного воспитательного процесса в школе, помощью в реализации идей и инициатив обучающихся, учителей и родителей, а также с увеличением количества участников образовательного процесса, вовлеченных в события школьной жизни [3].

Одной из основных идей новой модели воспитания, согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, является применение событийной технологии. Авторами событийной технологии являются Ю.Л. Троицкий, В.И. Тюпа и др., также А.С. Макаренко отмечал, что «большое значение в жизни человека имеют яркие и волнующие события». Событийный подход позволяет выбирать различные

формы организации воспитательного процесса, наполнять их в зависимости от интересов и социальных особенностей детско-юношеского сообщества. Современное воспитательное мероприятие или событие должно отвечать нескольким критериям:

- необычность и занимательность содержания, форм и действий;
- получение практического или общественно значимого знания;
- большая активность участников;
- ориентация на обязательную личную познавательную и практическую роль каждого участника;
- положительный эмоциональный настрой обучающихся.

Советник директора по воспитанию в образовательной организации управляет событийностью воспитательного процесса как инструментом воздействия на результаты воспитания обучающихся. Для организации качественного сотрудничества между всеми субъектами воспитательного процесса, советник должен иметь в копилке различные инструменты, технологии и методики организации игровой, воспитательной и образовательной деятельности. Используемые советником директора по воспитанию инструменты должны быть универсальными и подходящими как для организации работы детей, так и взрослых. Одним из таких инструментов может стать технология STEAM, которая охватывает и связывает между собой несколько предметных областей [1].

STEAM-технология является универсальным инструментом, который может применяться не только в образовательном процессе. Принципы подхода тесно переплетаются с критериями современного воспитательного события, отсюда следует, что его применение поможет достичь поставленных результатов воспитания.

В 2022/23 учебном году на базе МАОУ гимназия с углубленным изучением иностранных языков № 21 г. Тюмени советником директора по воспитанию и по взаимодействию с детскими общественными объединениями в рамках воспитательного процесса был реализован STEAM-проект “SWAP-party”. SWAP-party или вечеринка-обмен – формат воспитательного мероприятия, предполагающий обмен вещами, которые не нужны владельцу, но могут принести пользу кому-то еще. Тематика, длительность, массовость, место проведения могут быть различными. Так в гимназии были проведены 6 общешкольных событий, длительностью от 10 до 40 минут:

- “Замагнитимся” – обмен магнитами на холодильник и фотографиями из разных городов России;
- “Книга-крафт” – обмен книгами, у которых скрыты автор и название, а на упаковке обозначена яркая фраза-описание, по которой происходил выбор;
- «Тайный Санта» – обмен новогодними подарками-сюрпризами;
- «День Объятий» – обмен мягкими игрушками;
- «Мир в рюкзаке» – обмен канцелярскими принадлежностями;
- «Lady's Day» – обмен аксессуарами;
- «Чайная церемония» – обмен чайными принадлежностями и чаем.

Опыт реализации данного формата был также представлен в рамках муниципального воспитательного события SWAP-party «Замагнитимся». Основные этапы данного события описаны в таблице.

Основные этапы организации SWAP-party как STEAM-проекта

№	Этап	Описание этапа	Пример
1	Подготовительный	1. Выбирается и объявляется тема, дата и время события, предметы обмена. 2. Проводятся необходимые по теме мастер-классы, учебные занятия, внеурочные подготовительные занятия. 3. Собираются и подсчитываются предметы обмена	1. SWAP-party «Книга-крафт», 22 ноября 2022 г., 10:00, холл первого этажа. Обмен книгами, обернутыми в крафтовую бумагу. 2. Учебные занятия по литературе, русскому языку для получения навыка описания книги одним словом. Игра «Поймай книгу», в которой ребята угадывают и придумывают самостоятельно короткие фразы-описания книг. Мастер-классы по оборачиванию книг крафтовой бумагой. 3. Всего собрано 143 книги. Каждая книга менялась на жетон участника, который, в свою очередь, в день обмена менялся на понравившуюся книгу
2	Основной	1. Оформление зоны обмена в соответствие с выбранной тематикой. 2. Организация дополнительных активностей. 3. Проведение обмена. 4. Фиксирование поведенческих аспектов деятельности участников	1. Зона обмена состояла из трех пробковых досок, обтянутых тканью, на которые развешивались книги. Также использовались 3 библиотечных стеллажа, полки украшались тканью и светящимися гирляндами. 2. Дополнительные активностей не представлялось; 3. В обмене участвовали 123 человека; 4. Ученики 1А класса проявили активность в общении с учениками старших классов. Ученики 8Б организовали обмен книгами «в моменте»
3	Рефлексивный	1. Рефлексия с командой активистов-волонтеров. 2. Рефлексия с педагогическим составом	1. В событии принимают активисты классов и детских общественных объединений, которые курируют обмен, проводят мастер-классы, проводят диагностику поведенческой деятельности участников. 2. Классные руководители проводят сбор вещей обмена, учебные и внеучебные занятия, диагностику поведенческой деятельности

Воспитательный потенциал данного формата соответствует критериям современного воспитательного события: новое и необычное для гимназии, получение детьми социально значимого знания на этапах подготовки и участия, большая активность всех участников воспитательного процесса, ориентация на обязательную личную познавательную и практическую роль каждого участника, долгосрочный положительный эмоциональный настрой участников. Технология STEAM реализуется во время подготовительных мероприятий и рассматривается полномасштабно в рамках данного воспитательного события. Ученики проводят исследования как по учебным направлениям, так и по внеучебной деятельности. Направление Art и Engineering рассматривается при подготовке зоны проведения события.

Таким образом, STEAM-технология может применяться советником директора по воспитанию и по взаимодействию с детскими общественными объединениями в качестве универсального инструмента организации образовательного и воспитательного процессов школы.

Список литературы

1. Дьякова С.А. STEAM-проект как способ формирования естественнонаучной грамотности на уроках физики в 7 классе Интеграция науки, технологии и образования: ИНТО – 2022 : материалы VII межрегион. конф. молодых исследователей с междунар. участием, г. Москва, 20 апреля 2022 г. / под общ. ред. Е.А. Вахтоминой. – М. : МПГУ, 2021. – 158 с.
2. Мубинова З.Ф. Содержание и систематизация принципов воспитания в российской педагогике: этнонациональный аспект [Электронный ресурс] // Педагогический журнал Башкортостана. – 2009. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-sistematizatsiya-printsipov-vospitaniya-v-rossiyskoy-pedagogike-etnonatsionalnyy-aspekt> (дата обращения: 10.11.2023).
3. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 21 апреля 2021 г. [Электронный ресурс] // Президент России : офиц. сайт. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/65418> (дата обращения: 10.11.2023).
4. Событийная технология воспитательной работы в контексте реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – URL: [https://edugol.ru/assets/files/gol2/sobytiynaya-tehnologiya\(1\).pdf](https://edugol.ru/assets/files/gol2/sobytiynaya-tehnologiya(1).pdf) (дата обращения: 10.11.2023).
5. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М., 2005/

Драчева Наталья Александровна

бакалавр кафедры логопедии и коммуникативных технологий
ФПиПД «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: DNA0409@mail.ru

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СИСТЕМА НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Natalia A. Dracheva

Bachelor of Speech Therapy and communication technologies department
FPiPD "Perm State Humanitarian Pedagogical University", Perm, Russia
e-mail: DNA0409@mail.ru

ALTERNATIVE COMMUNICATION AS A SYSTEM OF NON-VERBAL COMMUNICATION

Аннотация. Альтернативная и дополнительная коммуникация (далее – АДК) – основа социального взаимодействия, так как она занимает важное место в общении с неговорящими детьми и позволяет расширить возможности организации социальной адаптации и интеграции их в общество. К выбору альтернативной коммуникации необходимо подходить, учитывая многие аспекты. Системы альтернативной коммуникации помогают в перспективе «неговорящим» детям перейти на речевое общение.

Ключевые слова: альтернативная коммуникация, система жестов, карточки PECS, шрифт Брайля, блиссимволика, глобальное чтение, пиктография.

Abstract. Alternative and additional communication (hereinafter referred to as ADC) is the basis of social interaction, as it occupies an important place in communicating with non-speaking children and allows expanding the possibilities of organizing social adaptation and integrating them into society. It is necessary to approach the choice of alternative communication, taking into account many aspects. Alternative communication systems help "non-speaking" children to switch to speech communication in the future.

Key words: alternative communication, gesture system, PECS cards, Braille, blissymbolics, global reading, pictography.

Альтернативная и дополнительная коммуникация (далее АДК) достаточно интересная, и обширная тема, ведь система АДК занимает важное место в общении с неговорящими людьми, потому, что язык и коммуникация – основа социального взаимодействия. Поэтому АДК используется как с детьми так и со взрослыми, как педагогами в образовательных учреждениях так и в медицинских (например в центрах реабилитации) [2, с. 20].

Важность общения подчеркивается многими исследователями, среди которых Г.М. Андреева, Дж. Боулби, К. Бриш, В.В. Ветрова, Л.С. Выготский, Л.Н. Галигузова, М.Г. Елагина, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Р.С. Немов, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Л.М. Шипицына, Р.А. Шпиц и др. Однако большинству людей освоение разговорного языка дается без каких-либо затруднений, но есть люди: взрослые и дети, которым необходима дополнительная помощь в силу тяжелых речевых нарушений [3, с. 39].

С. фон Течнером и Х. Мартинсенom приводятся данные, согласно которым, количество людей с нарушениями развития, нуждающихся в неречевой коммуникации, составляет от 0,4 до 1,2 % населения. Количество лиц, не владеющих средствами речевой коммуникации в нашей стране, достоверно неизвестно, однако, если предположить, что в России 0,5 % человек в возрасте от 1 года до 19 лет не способны использовать речь в качестве основного средства общения, то их число превысит 160 000. Следовательно, использование разных форм коммуникации может поддержать их речевое развитие, помочь им взаимодействовать со сверстниками.

Альтернативная дополнительная коммуникация рассматривалась в различных ракурсах и разрабатывалась рядом наук: психологией, физиологией, лингвистикой, в том числе паралингвистикой (А.П. Беликов, И.Н. Горелов, В.П. Морозов и др.). Появление информации об альтернативной и дополнительной коммуникации и первые попытки ее использования в нашей стране приходится преимущественно на последние 20 лет. За этот период была проведена большая работа как российскими специалистами, так и коллегами из стран СНГ. На сегодняшний день одним из результатов перечисленных событий является признание необходимости использования альтернативных способов коммуникации для лиц некоторых категорий и включение в 2014 году средств альтернативной и дополнительной коммуникации в государственный образовательный стандарт.

В России и за рубежом накоплен большой опыт по применению средств альтернативной (дополнительной, поддерживающей) коммуникации. Авторы публикаций по данной теме заявляют о большом выборе в использовании различных средств альтернативной коммуникации (жесты, взгляды, мимика, графические символы, технические устройства и др.)

В то же время нельзя не отметить, что научно-методический опыт остается разрозненным, а модели инклюзивного образования по большей части – спонтанными и не всегда упорядоченными. Эти противоречия определяют актуальность изучения понятия «альтернативная коммуникация» как многообразия способов коммуникативного поведения, средств общения неговорящих людей, позволяющих расширить возможности организации социальной адаптации и интеграции их в общество.

Альтернативная коммуникация (дополнительная, аугментативная, вспомогательная, тотальная) – это способы коммуникации, дополняющие или заменяющие вербальную речь людям, которые не могут с её помощью удовлетворительно общаться.

К выбору альтернативной коммуникации необходимо подходить, учитывая многие аспекты.

Альтернативная коммуникация используется при:

1. Нарушении слуха (дополнительная коммуникация всегда использовалась в среде глухих – это язык жестов).
2. Двигательных нарушениях, которые создают моторные трудности (дизартрия, анартрия, апраксия).
3. Интеллектуальных проблемах, влияющих на способность усвоения вербальных символов из-за ограничений возможностей памяти, внимания, абстрактного мышления (умственная отсталость).
4. Эмоциональных проблемах и нарушении контакта (аутизм), ограничивающих способность к восприятию слов собеседника, а также способность выразить мысли с помощью абстрактных символов, знаков, вербальных слов.
5. Специфических органических проблемах артикуляционных органов (при синдроме Дауна низкий тонус артикуляционных мышц мешает овладеть вербальной речью).
6. Прогрессирующих заболеваниях (например, мышечная дистрофия, множественный склероз).
7. Приобретённых заболеваниях или травмах (в результате аварий или инсульта).
8. Временных ограничениях речевых возможностей (например, из-за трахеотомии).

Эти нарушения ограничивают способность использования вербальной речи для общения. Поэтому АДК позволяет перейти на невербальный уровень общения используя следующие системы:

1. Система жестов, целью которой является визуализация образа определенного слова или действия.
2. Карточки PECS – система, которая позволяет ребёнку с нарушениями речи общаться при помощи карточек.
3. Шрифт Брайля – рельефно-точечный шрифт для письма и чтения незрячими, в основе которого лежит комбинация точек шеститочия.
4. Блиссимволика – визуальная базисная письменность, в которой символы несут значение, а не букву, применяясь к любому языку.
5. Глобальное чтение – запоминание и чтение целого слова, а не по буквам.
6. Пиктография – устойчивые, сохраняющиеся в течение тысячелетий принципы символизации [4, с. 5].

Кроме этого, системы альтернативной коммуникации помогают в перспективе «неговорящим» детям перейти на речевое общение [1, с. 100].

Поэтому, изучив литературу, по теоретическим аспектам АДК, мы полагаем, что введение пиктограмм в общеобразовательной организации массового типа, где один или два ребёнка имеют статус ОВЗ, будет целесообразно. Пиктограммы помогут взаимодействию коммуникации не говорящих детей с говорящими. Нами видится возможность вхождение пиктограмм через игровую деятельность, например сюжетно-ролевую. Использование знаков, дополняющих или заменяющих речь, помогает развивать абстрактное мышление и символическую деятельность, таким образом, способствуя развитию понимания вербальной речи [5, с. 70].

Список литературы

1. Денисова О.А., Захарова Т.В., Леханова О.Л. Детская логопсихология : учеб. для студентов вузов, проходящих профессиональную подготовку по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование» / ред. О.А. Денисова. – М. : Владос, 2018. – 159 с. – (Сер. «Учебник для ВУЗов»).
2. Течнер Стивен фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями / Стивен фон Течнер. – М. : Теревинф, 2017. – 711 с.
3. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология : учеб. и практикум для академического бакалавриата. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2019. – 457 с. – (Серия: Бакалавр. Академический курс).
4. Штягинова Е.А. Альтернативная коммуникация : метод. сб. / Городская общественная организация инвалидов «Общество «ДАУН СИНДРОМ». – Новосибирск, 2012.
5. Щепелина М.А. Альтернативная и дополнительная коммуникация : сб. метод. материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми потребностями» / выпуск ред. А.Г. Гилева ; ПГГПУ. – Пермь, 2018 – 160 с.

Дурандина Влада Константиновна

бакалавр факультета педагогики и методики начального образования
e-mail: durandinavlada@gmail.com

Шабалина Ольга Валерьевна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников,
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: ola-perm@pspu.ru

КОММУНИКАТИВНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ПОНЯТИЕ И СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ

Vlada K. Durandina

Bachelor of the Faculty of Pedagogy and Methods of Primary Education
e-mail: durandinavlada@gmail.com

Olga V. Shabalina

Candidate of Philology,
Associate Professor, Department of Theory and Technology
training and education of younger schoolchildren,
Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "Perm State Humanitarian and Pedagogical University", Perm, Russia
e-mail: ola-perm@pspu.ru

COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIONS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN: CONCEPTS AND TOOLS OF FORMATION

Аннотация. В статье представлено понимание сути понятия «коммуникативные универсальные учебные действия» с точки зрения А.Г. Асмолова (2010) и с позиции ФГОС НОО (2021), показано место данного метапредметного результата в структуре soft skills современного человека. В качестве средств формирования коммуникативных УУД у младших школьников рассматриваются проектная деятельность, образовательные технологии (игровая технология, модели смешанного обучения, технология проблемного обучения, арт-терапия), формы работы (парная и групповая работа), методы и приемы, активизирующие речевую деятельность учеников (дискуссия, мозговой штурм и др.).

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, средства, формы, технологии.

Abstract. the report will present an understanding of the essence of the concept of “communicative universal educational actions” from the point of view of A.G. Asmolov (2010) and from the position of the Federal State Educational Standard of NEO (2021), the place of this meta-subject result in the structure of soft skills of a modern person is shown. Project activities, educational technologies (game technology, blended learning models, problem-based learning technology, art therapy), forms of work (pair and group work), methods and techniques that activate the speech activity of students (discussion, brainstorming, etc.).

Key words: communicative universal educational activities, means, forms, technologies.

Умение общаться и доступно излагать свои мысли становится все более ценным навыком. В настоящее время каждый человек должен обладать «гибкими навыками» – soft skills. «Гибкими» называются навыки, помогающие решать различные жизненные задачи. К ним относят коммуникативные, управленческие, навыки self-менеджмента и эффективного мышления [9]. Коммуникативными «гибкими навыками» являются: умение договариваться с другими людьми, работать в команде; аргументировать свою позицию; способность проявлять лидерские качества; контролировать свои чувства и понимать чужие. Человек, не владеющий данными навыками рискует оказаться в социальной изоляции, вследствие неумения работать в группе, а также неумения устанавливать межличностные отношения.

Коммуникативные универсальные учебные действия (УУД) необходимо формировать начиная с младшего школьного возраста. На важность данных УУД было обращено внимание в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (2009г.). Согласно данному документу коммуникативные УУД – действия, обеспечивающие возможность сотрудничества [4]. А.Г. Асмолов определяет коммуникативные УУД как «действия, обеспечивающие социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [8, с. 15].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (2021 г.) коммуникативные УУД условно разделяются на умения общаться и умения организовывать совместную деятельность. Развитие этих умений на уровне начальной школы направлено на то, чтобы научить детей гармонично взаимодействовать с окружающими, развивать и воспитывать личность ученика, способствовать развитию способности адаптироваться в различных социальных системах [10].

При анализе учебников по русскому языку (учебно-методический комплекс «Школа России») было выявлено, что уже в 1–2 классе авторы (В.П. Канакина, В.Г. Горецкий) предлагают задания, которые предполагают совместную работу учеников. Можно привести следующие примеры заданий на формирование коммуникативных универсальных учебных действий *в аспекте совместной деятельности* из учебника для первого класса: чтение диалога в паре, чтение текста по ролям, составление диалога по рисунку, составление рассказа в паре с использованием предложенных слов, подбор скороговорок в паре по теме занятия, разыгрывание сценки с использованием слов и жестов, разыгрывание сценки с просьбой одолжить какой-либо предмет соседу по парте. *В аспекте общения* авторы предлагают следующие задания: «Какие слова подходят для описания времени года? Обоснуй свой ответ в паре.», «Подходит ли рисунок к тесту? Почему?», «Расскажи соседу по парте какие слова-приветствия ты знаешь?», «Дай совет другу, как определить гласный звук в слове?», «Составь загадку с указанием положения букв в слове и загадай её соседу по парте». Однако доля заданий, направленных на развитие коммуникативных умений, в учебниках для 1 класса невелика: 12,3% от общего количества упражнений.

Во втором классе больше заданий, направленных на формирование коммуникативных УУД в аспекте общения, чем в аспекте совместной деятельности. К заданиям, направленным на организацию общения, относятся: обсуждение в паре в каких случаях в речи используется диалог, а в каких монолог; рассказ по очереди друг другу о том, как найти в предложении подлежащее и сказуемое; «Что привлекло Ваше внимание в картине? Поделитесь своими впечатлениями с соседом по парте.»; «Чем похожи предметы, изображенные на рисунке, соотнесите вместе с другом предметы и названия»; «Обсудите, что роднит, объединяет предложенные слова». Задания, представляющие собой совместную деятельность включают: выразительное чтение по ролям, чтение диалога в паре, подготовка диалога-беседы на тему «Разговор по телевизору» и другие виды заданий, которые были представлены в 1 классе. Доля заданий, направленных на развитие коммуникативных умений, в учебниках для 2 класса чуть больше, чем в 1 классе, но тоже невелика: 16,3% от общего количества упражнений.

В учебной деятельности для формирования коммуникативных универсальных учебных действий учеников педагог применяет различные средства: формы организации деятельности, активные методы обучения, педагогические технологии, специальные приёмы.

В начальной школе для организации образовательного процесса наиболее часто применяются парная и групповая формы работы. Т.А. Едалина утверждает: «Преимущество парной работы в том, что она даёт возможность мыслить, говорить и действовать каждому ученику на уроке» [5, с. 276]. Обучающиеся в паре способны выполнять такие виды деятельности, которые не всегда доступны при индивидуальной работе, например: решают, составляют задания; ищут наиболее рациональный способ решения; составляют план произведения, инсценируют; готовят коллективный пересказ; пишут продолжение рассказа; разгадывают кроссворды, головоломки; составляют схемы предложений, слов; работают с карточками; проводят взаимопроверку [6].

Деятельность в группе является более сложной и требует специальных умений. По мнению Г.А. Цукерман, ученики должны уметь:

- формулировать свою точку зрения;
- выяснять точки зрения своих партнеров;
- обнаруживать разницу точек зрения;
- пытаться разрешить разногласия с помощью логических аргументов, не переводя логическое противоречие в плоскость личных отношений [12].

Для обучения работе в группе используются разные методы: учебный диалог, дискуссия, мозговой штурм. Т.А. Едалина выделяет три вида диалогов: диалог в большой группе (учитель – ученик), диалог в малой группе (ученик-ученики), диалог в паре (ученик – ученик) [6]. Одним из видов подготовленного диалога является дискуссия. Дискуссии могут быть письменные («Стена», «Снежный ком») и устные («Дебаты», «Круглый стол», «Техника аквариума», «Эстафета»). Отличие данных видов дискуссии состоит в том, что устная дискуссия предполагает ответ на публику, а письменная предполагает письменный ответ каждого обучающегося на ранее обсуждаемый вопрос. Преимущество письменной дискуссии в том, что каждый, даже самый стеснительный ребенок чувствует себя комфортно, развивается письменная речь, учитель может изучить ответы и скорректировать

дальнейшую траекторию урока. Необходимо помнить о том, что тема дискуссии должна соответствовать возрасту обучающихся [5].

Для формирования коммуникативных универсальных учебных действий могут применяться современные образовательные технологии: технология смешанного обучения, сингапурская методика, технология развития критического мышления через чтение и письмо, игровая технология, проектная технология, информационно-коммуникационная технология и др.

Технология смешанного обучения предполагает сочетание обучения в классе с учителем и обучения в виртуальной среде (с помощью образовательных платформ). Для развития коммуникативных УУД уместно использовать модель «Смена рабочих зон», в процессе реализации которой обучающиеся распределяются на три группы и в классе выделяют три рабочие зоны (зона работы онлайн, зона работы с учителем; зона групповой работы). Цель станции работы с учителем – предоставить каждому ученику эффективную обратную связь. На этой станции у учителя появляется возможность учесть особенности группы детей, с которыми он работает. Цель станции онлайн-работы – дать каждому ребёнку возможность развить навыки самостоятельной работы, личную ответственность, развить саморегуляцию и научиться учиться. Цель станции групповой работы – дать возможность совместно применить знания и навыки каждого в новых, практических ситуациях, развить коммуникативные компетенции и получить обратную связь от одноклассников [1].

Сингапурская методика предусматривает взаимодействие в паре и в группе. Например, в структуре Джот Тотс ученики работают в группе, выполняя задания по карточкам: ученики берут по 3–4 листочка бумаги, учитель объявляет тему и дает время подумать. В течение заданного времени учителем, ученики вслух называют слова по теме, записывают его на листочек и кладут на центр стола словом вверх. Затем учитель дает инструкцию классифицировать ответы, составить предложения и т.п. [3].

Технология развития критического мышления через чтение и письмо представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией и взаимодействия в процессе чтения и письма. Эффективными приемами в рамках данной технологии являются: мозговая атака, перепутанные логические цепочки, кластеры, дебаты, чтение с остановками [7].

Поскольку для детей младшего школьного возраста наиболее освоенным видом деятельности является игра, то при формировании коммуникативных универсальных учебных действий уместно использовать различные игры: ролевые, сюжетные, игры с правилами, дидактические игры, театрализацию [11]. Так, театрализованная игра имеет множество вариантов: театр на столе, театр на стенде, наручный театр, магнитный театр, теневой театр и т.д. Такая игра способствует развитию коммуникативных умений, улучшению эмоционального фона и дает возможность развития творческого потенциала обучающихся [2].

Таким образом, коммуникативные универсальные учебные действия способствуют для социализации обучающихся, развития их познавательной и эмоциональной сферы, саморегуляции и воспитания. В младшем школьном возрасте их надо формировать системно,

с учетом возрастных особенностей учеников. Существуют традиционные способы формирования коммуникативных УУД, однако внедрение новых технологий и методических разработок для формирования коммуникативных УУД позволит сделать этот процесс более эффективным.

Список литературы

1. Бучковская И.В. Воспитательные возможности театрализованной игры в формировании коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста // Пермский педагогический журнал. – 2013. – С. 3–5.
2. Вачегина Н.П., Гладких Е.А. Формирование коммуникативных действий при использовании технологии смешанного обучения в начальной школе // Реализация воспитательно-образовательных функций современной начальной школы. – Пермь : ПГГПУ, 2019. – С. 41.
3. Воронцов А.Б., Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова // Из опыта работы ЭУК “Школа развития” (подразделения школы № 1133 г. Москвы). – М. : Развитие личности, 1998. – 509 с.
4. Дроздова О.А. Смирнова Т.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников как ведущий результат обучения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 5-1 (59). – С. 182–184.
5. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М. : Педагогика, 1989. – С. 98.
6. Едалина Т.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в начальных классах (УУД) на уроках литературного чтения // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – № 4 (5). – С. 276–278.
7. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. Пособие для учителей. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.
8. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. ; под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – С. 15.
9. Луценко Е. Soft skills [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.kp.ru/edu/rabota/soft-skills/> (дата обращения: 21.10.2023).
10. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования” [Электронный ресурс]. – С. 29–30. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 15.06.2023).
11. Субботина Н.А. Приёмы развития творческих способностей первоклассников как средство начального формирования их коммуникативной компетентности // Пермский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 4–6.
12. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни. – М. : ВИТА-ПРЕСС, 2012. – 128 с.

Душкина Альбина Рафиловна
магистрант факультета педагогики и психологии
ФГОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Пермь, Россия
e-mail: alblukmanova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Albina R. Dushkina
Undergraduate student of the Faculty of Pedagogy and Psychology
Federal State Educational Institution of Higher Education "Perm State Humanitarian and Pedagogical University", Perm, Russia
e-mail: alblukmanova@yandex.ru

FORMATION OF A CULTURE OF HEALTHY LIFESTYLES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN, THE ROLE OF THE SCHOOL AND THE CLASS TEACHER IN THIS PROCESS

Аннотация. В работе анализируется формирование здорового образа жизни младших школьников в рамках функционирования образовательного учреждения. В статье представлен анализ содержания понятия «здоровый образ жизни», выделены основные компоненты ЗОЖ и этапы его формирования. Особое внимание уделено деятельности классного руководителя по формированию ЗОЖ учащихся начальной школы, его взаимодействию с другими специалистами и родителями; представлены направления данной деятельности.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, внеурочная деятельность.

Abstract. The paper analyzes the formation of a healthy lifestyle of younger students in the framework of the functioning of an educational institution. The article presents an analysis of the content of the concept of a healthy lifestyle, highlights the main components of a healthy lifestyle and the stages of its formation. Particular attention is paid to the activities of the class teacher in the formation of a healthy lifestyle for elementary school students, his interaction with other specialists and parents; options and directions of this activity are presented.

Key words: healthy lifestyle, healthy lifestyle formation, healthy lifestyle components, class teacher activities, extracurricular work on healthy lifestyle formation.

Здоровый образ жизни или сокращенно – ЗОЖ – понятие, которому в настоящее время уделяется большое внимание, поскольку ценность здоровья для современного человека является одной из важнейших и основополагающих, а условия внешней среды являются источником большого числа негативных (в аспекте здоровья) факторов. В таких условиях очевидно, что каждый человек должен проявлять усилия, чтобы обеспечивать необходимые условия сохранения своего здоровья, чтобы вести полноценную, качественную жизнь.

Очень важно, чтобы человек с детства понимал ценность и необходимость здорового образа жизни. В связи с этим большую значимость имеет воспитательная работа с детьми по формированию здорового образа жизни, правильных стратегий поведения в отношении

собственного здоровья. Наиболее целесообразным является реализация такой работы уже в дошкольном возрасте, её продолжение в начальной школе и затем в рамках всего школьного образования.

Данная проблематика является актуальной в современных условиях, что определяется высоким уровнем значимости здорового образа жизни для современного человека, а также необходимостью последовательной и систематической воспитательной работы по формированию ЗОЖ, важнейшим составляющим которой является работа в рамках внеурочной деятельности.

Существует противоречие между высоким уровнем значимости такого вопроса, как формирование культуры ЗОЖ младших школьников, и недостаточным уровнем практической реализации данной деятельности в образовательных учреждениях (хотя данная работа, безусловно, реализуется, но она должна быть, на наш взгляд, более интенсивной, последовательной и систематической).

В статье представлен анализ возможностей и направлений формирования культуры ЗОЖ среди учащихся начальной школы и определение роли и места внеурочной деятельности в данном процессе.

Прежде всего необходимо раскрыть содержание основного понятия, рассматриваемого в статье. Представим несколько определений ЗОЖ разных авторов.

В тексте Приказа Министерства здравоохранения РФ от 15 января 2020 года № 8 «Об утверждении Стратегии формирования здорового образа жизни населения, профилактики и контроля неинфекционных заболеваний на период до 2025 года» представлено следующее определение ЗОЖ:

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – образ жизни человека, помогающий сохранить здоровье и снизить риск неинфекционных заболеваний (НИЗ) путём контроля над поведенческими факторами риска [1].

Здоровый образ жизни подразумевает отказ от табака и употребления алкоголя, рациональное питание, физическую активность (физические упражнения, спорт и тому подобное), укрепление психического здоровья и другие меры по укреплению здоровья [1].

Исследователи Г.Ф. Аббазова., В.А. Дробязко, Н.Е. Курочкина в своей статье определяют ЗОЖ как комплекс полезных привычек, только положительно влияющих на жизнедеятельность человека. С его помощью можно укрепить здоровье, увеличить продолжительность жизни. Понятие «здоровье» определяется как нормальное психосоматическое состояние человека, отражающее его полное физическое, психическое и социальное благополучие, обеспечивающее полноценное выполнение трудовых, социальных и биологических функций [2, с. 10–12].

Т.С. Борисова в учебном пособии по валеологии определяет ЗОЖ как стиль жизни, способствующий сохранению, укреплению и восстановлению здоровья [4, с. 11].

Согласно определению ВОЗ, здоровый образ жизни – это оптимальное качество жизни, определяемое мотивированным поведением человека, направленным на сохранение и укрепление здоровья, в условиях воздействия на него природных и социальных факторов окружающей среды [4, с. 11].

Н.Д. Юшук, И.В. Маев, К.Г. Гуревич определяют здоровый образ жизни следующим образом: это способ жизнедеятельности, направленный на сохранение и улучшение здоровья людей. Под здоровым образом жизни подразумевается изменение отношения индивидуума и общества в целом к состоянию личного (а через него и общественного) здоровья [5, с. 12].

В.А. Кирюхина, определяя ЗОЖ, делает акцент на эмоциональном аспекте, декларируя, что здоровый образ жизни – это не просто модная тенденция, это путь к радости и успеху в жизни [7, с. 65–67].

Анализ всех представленных определений позволяет сделать вывод, что несмотря на некоторое различие формулировок, все они по своему содержанию схожи. Все они говорят об определенных поведенческих практиках человека, нацеленных на то, чтобы снизить риск заболеваний и негативного влияния внешней среды на организм человека. Таким образом, ведение здорового образа жизни – это то, что абсолютно каждый человек может сделать, чтобы укрепить своё здоровье и, как следствие, повысить качество своей жизни.

Г.Ф. Аббазова, В.А. Дробязко, Н.Е. Курочкина в своей статье выделяют следующие основные компоненты ЗОЖ:

- регулярное, сбалансированное, рациональное здоровое питание;
- соблюдение правил личной и общественной гигиены;
- профилактика психоэмоционального неблагополучия и стрессов;
- соблюдение оптимального двигательного режима с учетом возрастных, гендерных и физиологических особенностей организма;
- разумное использование оздоровительного воздействия факторов окружающей среды;
- повышение уровня медицинских знаний, владение навыками самопомощи и самоконтроля за состоянием здоровья;
- здоровое сексуальное поведение [2, с. 10–12].

Анализ основных компонентов здорового образа жизни позволяет сделать вывод, что все эти составляющие достаточно доступны всем людям, лишь необходимо с детства формировать потребность детей в соблюдении правил ЗОЖ.

Здоровый образ жизни – это социально-культурное понятие, в его основе – определённая культура поведения, обеспечивающая человеку здоровье, долголетие, внутреннюю гармонию. При этом ведение здорового образа жизни требует от человека определённых усилий и ограничений ради важной конечной цели. Таким образом, понятие здорового образа жизни имеет ценностный и волевой компоненты.

Процесс формирования потребности у детей вести здоровый образ жизни – важнейшее направление деятельности образовательного учреждения.

Формирование здорового образа жизни на индивидуальном уровне – многоэтапный процесс гигиенического обучения и воспитания, конечной целью которого является достижение уровня здоровья, обеспечивающего активную и долголетнюю трудовую деятельность. Это намечаемые, достижимые и поддающиеся управлению изменения в ресурсах здоровья (в гигиенической культуре, стиле жизни относительно здоровья), потенциале и балансе здоровья индивида, группы людей и социальной общности в целом.

Самым сложным звеном в процессе формирования ЗОЖ у младших школьников является психологическая настроенность, или внутренняя готовность.

Формирование здорового образа жизни человека необходимо начинать с самого раннего возраста, именно поэтому важное значение имеет работа в данном направлении в рамках начальной школы. Социально-психологические особенности младших школьников (высокий уровень доверия к взрослым, авторитет взрослых, способность «впитывать информацию как губка» и т.д.) создают благоприятные возможности для успешной работы по формированию правильных стратегий поведения детей в отношении своего здоровья. Очень важно «не упустить» данный этап и использовать все имеющиеся ресурсы для максимального результата.

На данном этапе особое место принадлежит школе и классному руководителю как специалисту, наиболее активно взаимодействующему с детьми. Также, со стороны школы, в реализации воспитательной работы по формированию ЗОЖ могут принимать участие: педагог-психолог, валеолог (при наличии такого специалиста в образовательном

учреждении), социальный педагог, завуч или специалист по воспитательной работе и т.д. Важно выстроить эффективную модель взаимодействия различных специалистов образовательного учреждения, направленную на успешную реализацию задачи по формированию ЗОЖ.

Условием успешной работы образовательного учреждения по формированию ЗОЖ в рамках начальной школы является привлечение партнерских организаций и структур, которые будут сотрудничать со школой и классным руководителем для решения поставленных задач в аспекте ЗОЖ. Это могут быть и государственные структуры (медицинские, образовательные и т.д.), и НКО, включая волонтерские объединения, и коммерческие структуры.

Крайне важно, чтобы школа выстроила эффективные партнерские отношения с семьей ребенка, и работа в данном направлении предполагала включение семьи. Такое включение может быть реализовано различными методами: организация и проведение совместных с родителями мероприятий; оказание консультативной поддержки родителям; привлечение родителей к участию в школьных и классных мероприятиях, обеспечение взаимодействия и сотрудничества родителей с различными службами, также решающими вопросы формирования ЗОЖ детей и молодежи и т.д.

Для успешной работы по формированию ЗОЖ в начальной школе образовательного учреждения необходим системный, последовательный подход к реализации данной работы, предполагающий стратегическое, тактическое и оперативное планирование; совместную работу специалистов учреждения с родителями; привлечение других структур и организаций; ведение активной методической деятельности; осуществление исследовательской работы; обмен опытом с коллегами из других образовательных учреждений; постоянное повышение профессионального уровня специалистов, в том числе – их обучение новым методам и практикам работы.

Как уже было отмечено, в работе по формированию ЗОЖ учащихся начальной школы ключевая роль принадлежит классному руководителю. Одна из задач классного руководителя – это воспитание учащихся и переоценить важность данной задачи – невозможно. В реализацию воспитательной функции классного руководителя входит и содействие в формировании здорового образа жизни детей. Формирование ЗОЖ детей классным руководителем может реализовываться как в рамках учебной, так и в ходе внеучебной деятельности. Внеучебная деятельность предоставляет наибольшие возможности в данном отношении.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие этапы формирования ЗОЖ:

- информационный – приобретение знаний о здоровье и факторах, его формирующих;
- психологический – формирование мотиваций, побуждений (готовность вести ЗОЖ);
- репродуктивный, или практический, – выработка умений (реализация на практике полученных знаний по формированию ЗОЖ);
- опыт – приобретение навыков ЗОЖ в совокупности определяющих уровень санитарной культуры человека;
- привычный образ жизни, т.е. ЗОЖ

Таким образом, задача классного руководителя – дать детям (учащимся начальной школы) знания о ЗОЖ, но предварительно необходимо сформировать потребность в процессе получения знаний, чтобы школьники позитивно воспринимали получаемую информацию и стремились применить её на практике (формируя и реализуя правильные

и полезные стратегии поведения). Чтобы сформировать такую потребность, классный руководитель должна убедить детей, что именно ЗОЖ является условием их счастливой, полноценной жизни, в рамках которой они смогут достичь желаемых целей.

Формирование потребности в информации о ЗОЖ и мотивация школьников к ведению ЗОЖ классным руководителем могут быть достигнуты на основе комплексного воздействия на учащихся, заключающегося в реализации широкого перечня различных мероприятий и активностей в рамках внеурочной работы.

Систему внеурочной деятельности в направлении формирования ЗОЖ школьников можно представить в виде следующих форм и видов деятельности:

- Реализация различных внеучебных мероприятий (в том числе: цикла классных часов; различных игр; совместных мероприятий с родителями; встреч со специалистами учреждений, занимающихся вопросами ЗОЖ; конкурсов, викторин; самостоятельных творческих мероприятий; спортивных мероприятий и т.д.).
- Функционирование при образовательном учреждении различных клубов «по интересам», связанных с ЗОЖ.
- Организация кружковой работы и спортивных секций.
- Реализация специальных разработанных проектов и программ, связанных с ЗОЖ.
- Мониторинг и исследования детей на предмет особенностей их образа жизни.
- Систематическая работа с семьями обучающихся.
- Межведомственное взаимодействие с другими организациями, занимающимися вопросами ЗОЖ.
- Реализация летних лагерей, нацеленных на формирование ЗОЖ обучающихся.
- Формирование и функционирование внутришкольных органов, деятельность которых направлена на пропаганду ЗОЖ среди учащихся.
- Развитие системы школьного самоуправления и школьных движений, ориентированных на формирование ЗОЖ и т.д.

Таким образом, можно выделить следующие направления деятельности по формированию установки на ЗОЖ у детей в ходе внеклассной воспитательной работы в условиях начальной школы [9, с. 36–40]:

- информирование ученика о ЗОЖ (организация информационного обеспечения); разработка и проведение классных часов, работа семейного клуба.
- формирование его эмоционально-ценностного отношения к ЗОЖ; проведение мероприятий таких как: веселые старты, просмотр и обсуждение тематических фильмов, конкурс рисунков на тему и прочее.
- организация опыта ЗОЖ школьника (включение в здоровье сберегающую деятельность).

Объединить это все воедино и применить на практике классный руководитель может в виде внеучебных мероприятий, в том числе – классных часов; организации кружковой деятельности детей и др.

В рамках реализации серии классных часов на тему формирования ЗОЖ можно предложить следующую их тематику:

1. «Что такое ЗОЖ? Экскурсия в историю ЗОЖ». Цель: знакомство с ЗОЖ, в том числе – и с историческими реалиями формирования ЗОЖ.
2. «В здоровом теле – здоровый дух». Цель: показать обучающимся необходимость заботиться о своём здоровье.
3. «Спорт – это жизнь». Цель: заинтересовать детей в регулярных занятиях спортом; продемонстрировать пользу и важность спорта для здоровья.

4. «Я умею управлять своими эмоциями. Психогигиена». Цель: познакомиться с основными эмоциями, научиться определять эмоциональные состояния, которые может переживать человек.

5. «Дети и компьютер: вред и польза». Цель: обучение детей навыкам взаимодействия с компьютером без ущерба для здоровья

6. «Режим дня и здоровье». Цель: формирование позиции признания ценности здоровья и чувства ответственности за него.

7. «Человек то, что он ест или «Азбука здорового питания». Цель: сформировать представления у детей и родителей о здоровой пище, о вредных и полезных продуктах питания, помочь им узнать о влиянии правильного питания на здоровье.

8. «Это опасно! Вредные привычки». Цель: профилактика девиантного поведения детей.

9. «Весёлые старты». Цель: пропаганда здорового образа жизни, развитие личности ребёнка на основе овладения физической культурой, воспитание чувства коллективизма, товарищества, взаимовыручки, творческого мышления, привлечение их к систематическим занятиям подвижными играми; пропаганда спорта как альтернативы негативным привычкам.

10. Родительское собрание на тему «Здоровый образ жизни». Цель: выстраивание коммуникации с родителями, приобщение их к формированию здорового образа жизни детей и семьи.

Реализация такого цикла классных часов, посвященных формированию ЗОЖ, должна обеспечить здоровьесберегающее поведение детей и правильный образ жизни.

Помимо цикла классных часов также классным руководителем может быть создан такой формат работы, как Клуб выходного дня «Семья и школа – работаем вместе». Работа клуба предполагает совместное взаимодействие школы (классного руководителя, других педагогов и специалистов), учащихся и их родителей (и других членов семьи).

В рамках Клуба выходного дня классный руководитель знакомится с семьями учащихся, выявляет их запросы и потребности в формировании ЗОЖ школьников, определяет, что «со своей стороны» могут предложить семьи учащихся, какая активность и совместная деятельность им интересна и т.д.

Классный руководитель (и другие педагоги, специалисты образовательного учреждения) совместно семьями определяют цели и задачи деятельности Клуба выходного дня, определяют содержательный аспект работы Клуба (перечень мероприятий и активностей) и совместными усилиями их реализуют. Таким образом, в работу по формированию ЗОЖ будут вовлечены и педагоги (специалисты) школы, и дети, и родители.

Работа клуба выходного дня «Семья и школа: работаем вместе» строится на подготовке и реализации цикла совместных для семьи и школы мероприятий. Организаторами мероприятий выступает классный руководитель и другие педагоги и специалисты школы.

Мероприятия клуба:

1. Веселые семейные старты «Мама, папа, я – спортивная семья».

2. Семейная интеллектуальная викторина, посвященная различным аспектам ЗОЖ. Участие принимают все дети с семьями (команда – 2–2 человека, ребенок и 1 или 2 родителя).

3. Спортивное мероприятие «Лыжные старты» на стадионе образовательного учреждения.

4. Просмотр фильма, посвященного ЗОЖ и дискуссия – обсуждение фильма.

5. Проведение конкурса рисунков, посвященного ЗОЖ. Организация выставки рисунков в классе.

6. Проведение мероприятия и фотоконкурса «Моя спортивная семья». На мероприятии в школе желающие семьи могут рассказать о своих традициях и увлечениях связанных со спортом, ЗОЖ.

Реализация такого формата как клуб выходного дня «Семья и школа: работаем вместе» в аспекте содействия ЗОЖ – очень важен, поскольку позволяет вовлечь и семьи в работу по формированию ЗОЖ; сформировать эффективную коммуникацию между классным руководителем и родителями.

Таким образом, формирование ЗОЖ в начальной школе имеет важнейшее значение. Ключевая роль в процессе формирования ЗОЖ в рамках начальной школы отводится классному руководителю, но при этом очень важно, чтобы было обеспечено взаимодействие классного руководителя с другими школьными специалистами и родителями. Также образовательное учреждение может взаимодействовать с другими организациями по формированию ЗОЖ.

Эффективная работа образовательного учреждения, в целом, и классного руководителя, в частности, с учащимися начальной школы является важнейшим условием того, что у детей будет сформирована потребность в ведении здорового образа жизни, выстроены эффективные стратегии и модели поведения, что позитивно отразится на здоровье детей в будущем.

Список литературы

1. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 15 января 2020 года № 8 «Об утверждении Стратегии формирования здорового образа жизни населения, профилактики и контроля неинфекционных заболеваний на период до 2025 года» / СПС «КонсультантПлюс».
2. Аббазова Г.Ф., Дробязко В.А., Курочкина Н.Е. Процесс организации здорового образа жизни // Вестник науки. – 2018. – № 9 (9). – С.10–12.
3. Бахтин Ю.К. Факторы формирования здоровья человека и их значение // Молодой ученый. – 2022. – № 5 (40). – С. 397–400.
4. Валеология : учеб. пособие / под ред. Т.С. Борисовой. – Минск : Вышэйшая школа, 2019. – 352 с.
5. Здоровый образ жизни и профилактика заболеваний / под ред. Н.Д. Ющука, И.В. Маева, К.Г. Гуревича. – М. : Перо, 2022. – 659 с.
6. Иванов В.Д., Матина З.И. Формирование навыков здорового образа жизни у младших школьников // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. – 2018. – № 1. – С.79–89.
7. Кирюхина В.А., Антонюк Э.Н. Здоровый образ жизни – путь к радости и успеху // Юный ученый. – 2023. – № 4 (67). – С. 65–67.
8. Мага Н.С. Влияние физической культуры и спорта на здоровье детей и подростков // Молодой ученый. – 2021. – № 41 (383). – С. 123–125.
9. Ткачева Е.Г., Колесникова О.В. Роль классного руководителя в формировании установки на здоровый образ жизни у подростков // Наука-2020. – 2018. – № 2-2 (18). – С. 36–40.
10. Харбек М.Дж. Здоровое тело, здоровый дух: долгосрочная польза занятий спортом у детей в возрасте от 6 до 12 лет // Отчеты по профилактической медицине. – 2021. – № 24. – С. 131–151.
11. Хомутова Е.В., Игнашкина М.В. Здоровый образ жизни: укрепление здоровья // Наука-2020. – 2022. – № 4 (58). – С. 12–17.

Ежова Лидия Хамитовна

бакалавр психологического факультета

ВГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail:lido4ka.ezhova@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ТИПОВ
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С УЧЁТОМ
ОТНОШЕНИЯ К СУИЦИДУ**

Lidiya K. Yezhova

Bachelor of Psychology Faculty

Federal State Educational Institution of Higher Education

“Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia”

e-mail:lido4ka.ezhova@yandex.ru

**FEATURES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND TYPES OF EMOTIONAL
RESPONSE OF HIGH SCHOOL STUDENTS, TAKING INTO ACCOUNT THE
ATTITUDE TO SUICIDE**

Аннотация. В статье приводятся значимые характеристики старших подростков по уровню психологического благополучия и типу эмоционального реагирования во взаимосвязи с разным отношением к суициду. Подростки с отрицательным отношением к суициду имеют высокий уровень психологического благополучия, психологическую гибкость и адаптированность, умение компенсировать негативные личные переживания, использовать методы снятия психической напряженности. Подростки «группы риска» имеют низкий уровень психологического благополучия, в процессе аффективных переживаний используют деструктивные когнитивные и эмоциональные стратегии совладания со стрессом, такие как катастрофизация, постоянные переживания, обвинение других.

Ключевые слова: подростки, аффективные реакции, психологическое благополучие, профилактика суицидального поведения.

Abstract. The article presents significant characteristics of adolescents with different attitudes towards suicide in terms of psychological well-being and emotional response. Adolescents with a negative attitude towards suicide have a high level of psychological well-being, psychological flexibility and adaptation, the ability to compensate for negative personal experiences, and use methods to relieve mental tension. Adolescents of the “risk group” have a low level of psychological well-being; in the process of affective experiences, they use destructive cognitive and emotional strategies for coping with stress, such as catastrophization, constant worries, and blaming others.

Key words: adolescents, affective reactions, psychological well-being, prevention of suicidal behavior.

Введение Психологический смысл суицида чаще всего заключается в отреагировании аффекта. Снятии эмоционального напряжения, ухода от той ситуации, в которой человек оказывается. Своевременная профилактика суицидального поведения заключается в компетентной психологической поддержке, внимательном и чутком участии, оказанном подростку в трудной жизненной ситуации [4, с.56.]

Антисуицидальные факторы личности – это сформированные положительные жизненные установки, психологические особенности человека, а также душевные переживания, препятствующие осуществлению суицидальных намерений. Чем большим количеством антисуицидальных, жизнеутверждающих факторов обладает человек, в частности подросток, чем сильнее его «психологическая защита» антисуицидальный барьер [7, с. 25–26.].

Практически все психологи сходятся на том, что подростковый возраст является совершенно особым этапом развития личности. Анализ переживаний подростков показал, что переживания их связаны с отношением к себе, к собственной личности. Во многом этот процесс закладывается с детства, поэтому очень важно научить подростка не только видеть свои недостатки – он и так во всём винит себя (в учёбе, в конфликтах), но и понимать, видеть, опираться на свои достоинства, на сильные стороны своей личности, характера. Мощным фактором саморазвития в подростковом возрасте становится возникновение интереса к тому, какой станет их личность в будущем. Это означает, что если по каким – то причинам перспектива на будущее не будет сформирована или будет сформирована неправильно, то это будет иметь самые серьёзные последствия для развития личности. Выготский обращает внимание на одну особенность старшеклассников: все они размышляют о будущем и строят всевозможные планы, но лишь немногие отдают себе отчёт в том, что реальное будущее – это определённым образом построенное настоящее.

Подростки ведут активную жизнь, даже если это проявляется в негативном поведении. У подростка формируется новый спектр эмоций. Через свои переживания он формирует и обогащает сферу своих чувств. Уже испытываются не только предметные чувства, но и чувства обобщенного. Так у подростка формируется глубокая эмоциональная привязанность к друзьям и близким. Эмоции и чувства становятся более стойкими, возрастает склонность к аффектации, т.е. сильному эмоциональному выражению своих чувств.

Л.С. Выготский подчёркивал, что эмоциональная сторона личности имеет огромное значение, так как «эмоцию следует понимать как реакцию в критические и катастрофические минуты поведения, как точки неравновесия, как итог и результат поведения, во всякую минуту непосредственно диктующий формы дальнейшего поведения».

Эмоционально-волевая сфера является основой для правильного развития личности: такие подростки открыты для общения и обсуждения установленных правил поведения; допускают изменения своих требований в разумных пределах; они превосходно адаптированы: уверены в себе, у них развиты самоконтроль и социальные навыки, они хорошо учатся в школе и обладают высокой самооценкой. А значит условия социальной ситуации развития, ценности и интересы не вступают в противоречия с его эмоциональным благополучием (низкий уровень тревожности, депрессивности), которое является основным индикатором психологического благополучия [9, с. 93–101].

По мнению ряда исследователей, накоплен ряд фактов, однозначно свидетельствующих о влиянии осознанной эмоциональной регуляции на психологическое благополучие учащихся, а с другой стороны – эти вопросы мало изучены на выборках школьников разного возраста [10, с. 74]. Социальная значимость проблемы психологического благополучия как индикатора состояния человеческого капитала вызывают необходимость понять, какие механизмы лежат в основе психологического благополучия, каким образом они участвуют в регуляции поведения, как это отражается на отношениях с окружающими и на выборе адекватных жизненных стратегий. Это дает основание говорить о том, что дополнительные исследования позволят выявить специфические связи между регуляторными особенностями школьников и уровнем их психологического благополучия.

Проблема исследования определяется ведущим противоречием между важностью, государственной значимостью проблемы профилактики суицидального поведения подростков, и неспособностью реальной педагогической практики решить эту проблему,

практически отсутствуют исследования, посвященные систематической проработке психолого-педагогических вопросов формирования психологического благополучия [6, с. 55]. Образовательная среда наиболее перспективна и в плане превенции суицидальной активности подростков, так как менее латентна, обладает большей информативностью, открытостью для превентивного вмешательства. Специфическая задача школы в сфере профилактики суицидального поведения несовершеннолетних заключается в проведении именно ранней профилактики, так как ни одна другая структура не в состоянии решить данную задачу [2, с. 237]. Основой ранней профилактики является: создание условий, обеспечивающих возможность нормального развития подростков; своевременное выявление типичных кризисных ситуаций, возникающих у учащихся определенного возраста [10, с. 63].

Целью нашего исследования было: выявить особенности типов эмоционального реагирования как фактора формирования психологического благополучия. Исследование проводилось с целью выявления «группы риска» - учащихся с положительным отношением к суициду.

Гипотеза исследования:

1) Существуют различия при субъективном отношении к суициду по психологическому благополучию и типу эмоционального реагирования;

2) Существует специфическая связь между особенностями психологического благополучия и типом эмоционального реагирования;

Теоретико-методологической основой послужили теории развития личности в подростковом возрасте (Л.С. Выготского, И.С. Кона и др.), исследования антисуицидальных факторов, проблем совладающего поведения (В.И. Моросановой, О.В. Гуровой, Л.Х. Ежовой), исследования зарубежных и отечественных исследователей – психологов: Н. Брэдберн, Э. Динер, К. Рифф, Л.В. Куликов, О.А. Идобаева и др.

Выборку составили 152 учащихся старших классов (9,10,11) средней школы города Перми. Возраст участников 16–18 лет, соотношение полов примерно одинаковое. Исследование организовано с 01.11.2022 по 15.11.2022 года в школе, участие анонимное.

В исследовании использовались следующие методики:

1) Опросник проявлений психологического благополучия (ППБМ) В.И. Моросановой, И.Н. Бондаренко, Т.Г. Фоминой;

2) Опросник когнитивной регуляции эмоций (ОКРЭ) Е.И. Рассказовой, А.Б. Леоновой, И.В. Плужникова;

3) Анкета на отношение к суициду Ю.А. Рамазановой;

4) Методы математической обработки данных statistika (описательная статистика, сравнительный анализ, корреляционный анализ с применением критерия Спирмана).

Основная часть В нашей работе исследовалась структура специфической связи между особенностями психологического благополучия и типом эмоционального реагирования, что позволяет выявить характер этих связей в контексте формирования психологического барьера к суицидальному риску. Нами изучены и описаны имеющие механизмы формирования психологического благополучия, имеющие значение при организации профилактической работы в образовательном учреждении. Результаты исследования показали, что для подростков «группы риска» характерны: низкий уровень психологического благополучия, они используют негативные или деструктивные когнитивные стратегии в процессе аффективных переживаний в сложных жизненных ситуациях. Подростки с отрицательным отношением к суициду также переживают в стрессовых ситуациях, но пытаются сбалансировать своё психическое состояние, используя навыки позитивного эмоционального реагирования, что является эффективным средством для повышения психологического благополучия.

По результатам сравнительного анализа у подростков с разным отношением к суициду обнаружены значимые различия по уровню психологического благополучия и негативным стратегиям эмоционального реагирования: руминация, катастрофизация, обвинение других. Подростки с отрицательным отношением к суициду имеют высокий

уровень ПБ, они умеют переключаться на приятные события, находят позитивные моменты в любом опыте, не занимаются самобичеванием, не думают долго, нет катастрофических мыслей, они общительные, контактные, эмоционально уравновешены, контролируют нагрузки, их личная и школьная жизнь сбалансированы. При мысли о суициде у них снижается самооценка, особенно при мысли о последствиях, чем дольше они думают, тем больше они начинают переживать, тем больше загонять себя в эмоциональный тупик. Потому они используют позитивные стратегии эмоционального реагирования, чтобы не утратить контроль над своими эмоциями и поведением.

По результатам корреляционного анализа были выявлены статистически значимые взаимосвязи у подростков с разным отношением к суициду. Подростки с положительным отношением к суициду используют негативные эмоциональные стратегии реагирования в сложных жизненных ситуациях, таких как катастрофизация, постоянные переживания, обвинение других. Вследствие этого они эмоционально разбалансированы и теряют контроль над своей жизнью.

Таким образом, первая гипотеза о существовании различий при субъективном отношении к суициду по психологическому благополучию и типу эмоционального реагирования подтвердилась.

Таким образом, вторая гипотеза о существовании специфической связи между особенностями психологического благополучия и типом эмоционального реагирования подтвердилась.

Кроме этого, нами изучалась деятельность школьных специалистов, разработаны и организованы профилактические мероприятия в виде рефлексивного занятия, рекомендаций для психологов, педагогов и родителей.

Особую важность имеют различные формы психологического обучения, направленные на повышение жизнестойкости подростка - развитие личностных ресурсов, способствующих формированию высокоэффективного поведения: формирование самопринятия, позитивного отношения к себе, критической самооценки и позитивного отношения к возможностям своего развития, возможностям совершать ошибки, но и исправлять их; формирования умения адекватно оценивать проблемные ситуации, управлять собой и изменять себя; формирование умения осознавать, что со мной происходит и почему, в результате анализа собственного состояния; формирование умения сопереживать окружающим и понимать их, формирование навыков эмпатии, аффилиации, слушания, диалога, выражения чувств, формирования умения принимать и оказывать психологическую и социальную поддержку окружающим.

Результаты исследования дают основания полагать, что развитие навыков позитивного эмоционального реагирования является эффективным направлением для выработки стратегий повышения психологического благополучия учащихся в современной школе, профилактики психологических проблем в период становления и развития личности.

Заключение Практика показывает, что благоприятная атмосфера в школе, которая является одним из существенных факторов учебного процесса и напрямую зависит от слаженной работы педагогического коллектива, требует постоянного профессионального сотрудничества, совершенствования психолого-педагогических компетенций специалистов, способных обеспечить поддержку и психологическое сопровождение категорий детей, нуждающихся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости, преодоление дефицитов обучающихся, испытывающих трудности в обучении. Своевременное оказание необходимой помощи является залогом успеха дальнейшего обучения, необходимым условием профилактики психологических отклонений, социальной дезадаптации и психических расстройств, в том числе суицидального поведения.

Стратегической целью превентивной работы является развитие личности подростка, включающее осознание собственных ценностей и смысла существования; развитие уверенности в себе; развитие навыков успешного взаимодействия с окружающими; развитие навыков постановки и умений, необходимых для достижения поставленных целей. Школа,

по мнению Д.В. Бескровного [1, с. 20], являясь основной социализирующей средой (совместно с семьей), в которой находится ребенок в течение 11 лет, имеет возможность организовывать планомерную целенаправленную работу по формированию жизнестойкости ребёнка, раскрытию его потенциала, освоению способов преодоления проблем.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке различных форм психологического обучения, направленных на развитие личности подростка, включающих осознание собственных ценностей и смысла существования, жизненных перспектив, всего последующего развития, которое завершает структуру характера, обеспечивает целостность личности.

Список литературы

1. Бескровный Д.В. «Круг сообщества» как психолого-педагогический инструмент формирования психологической безопасности образовательной среды школы // XXI Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Науки об образовании в меняющемся мире: перспективы исследований для решения глобальных и локальных проблем : тез. конф. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 20 с.
2. Банников Г.С., Вихристюк О.В. Раннее выявление актуальных и потенциальных факторов риска суицидального поведения среди несовершеннолетних // Психическое здоровье и образование. Сборник научных статей по материалам II Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». – [Б. м.], 2018. – С. 237–240.
3. Баева И.А., Гаязова Л.А. Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2012. – № 3. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n3/55542.shtml (дата обращения: 12.01.2021).
4. Бебчук М.А., Басова А.Я., Северина Ю.В. [и др.]. Особенности суицидального поведения подростков: в помощь работнику образовательной организации. Методические рекомендации / ГБУЗ «НПЦ ПЗДП им. Г.Е. Сухаревой ДЗМ». – М., 2019.
5. Выготский Л.С. Психология [Электронный ресурс]. – М. : ЭКСМО-пресс, 2000. – С. 85. – URL: <https://ihtika.ru/book/vygotskiy-ls-psihologiya-eksmo-press-2000-1008s-/text/85> (дата обращения: 14.08.2023).
6. Гурова О.В., Ежова Л.Х. Особенности ценностных ориентаций учащихся старшего подросткового возраста, способствующие формированию антисуицидальных барьеров / Системное исследование индивидуальности растущего человека как субъекта образования : материалы Всерос. с междун. участием науч.-практ. конф. «XXXVI Мерлинские чтения – 2021» (16 декабря 2021 г., Россия) // ред. кол. А.Ю. Калугин, Д.О. Смирнов, А.Н. Дресвянкина ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2022. – 55 с.
7. Ежова Л.Х. К вопросу о детерминации суицидального поведения подростков // Пермский период. Сборник материалов VIII Международного научно-спортивного фестиваля курсантов и студентов образовательных организаций / сост. А.И. Согрина; ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России. – Пермь, 2021. – С. 25–26.
8. Инновационный опыт работы по профилактике суицидального поведения детей и подростков в образовательных организациях : метод. рекомендации / О.И. Ефимова, Н.В. Сероштанова, В.А. Березина // Профилактика зависимостей. – 2016. – № 3 (7). – С. 59–112.
9. Идобаева О.А. К вопросу о психолого-педагогической модели формирования психологического благополучия личности // Вестник МГЛУ. – 2013. – Вып. 7 (667). – С. 93–101.
10. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция учебной деятельности как ресурс субъективного благополучия школьников при изменении условий обучения // Вопросы психологии. – 2019. – № 3. – С. 62–74

Жакиева Арай Нартаевна

магистрант кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет».
Пермь, Россия
e-mail: zhakiyevaaaaa@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА СО СВЕРСТНИКАМИ

Arai N. Zhakieva

undergraduate student at the Department of Pedagogy and Psychology
Federal State Educational Institution of Higher Education
"Perm State Humanitarian Pedagogical University". Perm. Russia

FORMATION OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF YOUNG CHILDREN WITH PEERS

Аннотация. В статье рассматривается вопрос особенностей формирования межличностных отношений младшего школьного возраста со сверстниками. В работе представлены теоретический анализ научной литературы по данной проблеме и диагностические показатели, характеризующие особенности межличностных отношений учеников четвертого класса. В ходе эксперимента была реализована развивающая программа, направленная на совершенствование межличностных отношений со сверстниками в детской группе. Полученные результаты подтвердили эффективность разработанной программы.

Ключевые слова: младшие школьники, межличностные отношения, сверстники, общение, обучение.

Abstract. The article deals with the issue of the peculiarities of the formation of interpersonal relationships of primary school age with peers. The paper presents a theoretical analysis of the scientific literature on this problem and diagnostic indicators characterizing the features of interpersonal relationships of fourth grade students. During the experiment, a developmental program was implemented aimed at improving interpersonal relationships with peers in the children's group. The results obtained confirmed the effectiveness of the developed program.

Key words: primary school students, interpersonal relationships, peers, communication, learning/

Опыт межличностных отношений с другими людьми, взрослыми или сверстниками, является фундаментом для развития личности ребенка, становления его самосознания. Основополагающая значимость проблемы взаимоотношений детей в последнее время особенно привлекает внимание психологов и педагогов. Исследование этой проблемы имеет не только первостепенное теоретическое, практическое значение и во многом связано с более глубоким психолого-педагогическим изучением ребенка, проникновением в область многообразных социальных контактов детей со взрослыми и сверстниками.

За последние годы в современном обществе появляются новые взгляды на проблему межличностных отношений обучающихся. Динамичное развитие информатизации общества (компьютеризация, телевидение, интернет) оказывает сильное воздействие на все сферы жизни человека, в связи с чем, снижается тенденция устойчивых отношений между собой у подрастающего поколения в условиях реальной жизни.

Дружеское общение, эмоциональные контакты очень важны для детей в младшем школьном возрасте. Именно на этом этапе ребенок начинает понимать себя, как часть общества, учится взаимодействовать со сверстниками, заводить друзей. На фоне личностного общения у ребёнка происходит нравственное воспитание: появляется опыт заботы, любви, уважения, терпимости к своему собеседнику и как следствие в группе формируется благоприятный психологический климат, происходит социализация личности ребенка.

Теоретический анализ проблемы

Изучению особенностей общения и межличностных отношений младших школьников со сверстниками посвящены труды Л.И. Божович, Е.О. Смирновой, Д.И. Фельдштейна, Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина, В.Н. Мясищева, Н.Н. Обозова, А.В. Петровского, И.П. Волкова, Г.М. Андреева, В.В. Абраменкова, А.А. Реана и др. и продолжает привлекать внимание современных исследователей.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена, во-первых, раскрытием социального характера развития детей, во-вторых, потребностью освоения и использования различных методов и технологий, направленных на формирование взаимоотношений младших школьников со сверстниками.

Я.Л. Коломинский рассматривает взаимоотношения как информационные, так и предметные взаимодействия, где в процессе складывается, выражается, а также реализуется межличностное взаимодействие. Автор акцентирует два типа межличностных взаимоотношения: объективные, отображающие настоящие связи, а также субъективные, проявленные в осознании, а также субъективных переживаниях сравнительно объективных взаимосвязей. Данные два типа взаимоотношений связаны на генетическом уровне. Также отмечается, что межличностные взаимоотношения – особенный вид субъектных отношений, в котором вероятно отражается ответное личностное отношение [4].

Н.Н. Обозов анализирует межличностные взаимоотношения как справедливо переживаемые, в различной степени осознаваемые связи между людьми. В основании их развития возлежат различные чувственные состояния и их психические характерные черты, которые появляются и формируются на основании конкретных эмоций, рождающихся у людей согласно взаимоотношению друг к другу. По этой причине межличностные взаимоотношения возможно анализировать как условие эмоционального климата группы. Эмоциональная составная часть кроме того устанавливает общественную значимость любого ребенка и уровень формирования интеграции коллектива [5].

В.А. Петровский характеризовал межличностные взаимоотношения как концепцию установок, ориентаций, а также ожиданий коллектива сравнительно друг друга, какие обусловлены содержанием, а также формированием коллективной деятельности и ценностями, на которых базируется взаимодействие людей [6].

В собственных трудах Л.И. Божович предполагает изменяющийся тип взаимоотношений среди детей. Дружественные взаимоотношения у младших школьников наступает в основании внешних условий, в этом случае дети дружат в соответствии принципу приближения контактов: сидят за одной партой, живут на одной улице. Более

схожие отношения среди школьников создаются в процессе общественной деятельности, к примеру, на учебных занятиях, либо в ходе общественной работы.

Изучая особенности общения ребенка, Е.О. Смирнова подчеркнула ряд важных отличительных черт: многообразие коммуникативных операций в весьма просторном их спектре; яркая чувственная интенсивность общения, неординарность, а также нерегламентированность контактов ребенка при общении [7].

Многие современные исследования по данной проблеме имеют прикладной характер и ориентированы на использование полученных результатов в практике педагогов, психологов и других специалистов, работающих с детьми.

При изучении межличностных отношений младших школьников, психологической совместимости и сплоченности в коллективе Е.С. Никифорова, С.С. Петрова использовали метод социометрии. Для поддержания гуманизации межличностных отношений в классе были предложены рекомендации педагогам [10]. В.О. Казицева, З.Н. Платонова обсуждают проблему взаимосвязи между межличностными отношениями и самооценкой младших школьников. Авторы утверждают, что социометрический статус ребенка зависит от навыков общения и манеры поведения [2].

В исследовании П.С. Карпович, Т.В. Валиева была выявлена связь изучаемых показателей отношений и уровня их социально-психологической компетентности [3]. Я.А. Мокина выделяет ценность общения при построении благоприятных отношений, отмечает роль учителя и перечисляет условия, необходимые для построения позитивных отношений между школьниками [8].

Ю.В. Колоненко пришел к выводу, что причиной затруднения по формированию младших школьников выступает психологический климат. В своем исследовании для улучшения психологического климата была использована игровая терапия и даны рекомендации учителю, направленные на объединение и сплочение коллектива [5]. М.Л. Наумова предлагает коррекцию отношений методами арт-терапии. Автор рассматривает способы взаимодействия учителя, ребенка и родителя в процессе рисования и отмечает влияние творческого процесса на улучшение межличностных отношений младших школьников со сверстниками и взрослыми [9].

Организация и методы исследования

На основании теоретического анализа психологической и педагогической литературы по изучаемой теме, было проведено исследование по формированию межличностных отношений младших школьников со сверстниками на базе частного образовательного центра «Билым-Таным» город Астана. В исследование принимали участие ученики четвертого класса в возрасте 9–10 лет. Данный класс был сформирован в этом учебном году и учащиеся в таком составе учатся первый год.

Для исследования уровня межличностных отношений младших школьников со сверстниками были использованы: методика Рене Жиля, методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений (социометрия) Дж. Морено в адаптации Я.Л. Коломинского, диагностика социального интеллекта «Картинки» Е.О. Смирновой и анкета «Представления младших школьников о нормах межличностных взаимодействий», разработанная Т.В. Безродных [1].

Анализ результатов исследования

Анализ результатов исследования позволил выявить некоторые особенности межличностных отношений со сверстниками. Методика Рене Жиля направлена на изучение межличностных отношений. Для анализа были использованы задания, позволяющие рассмотреть специфику взаимоотношений со сверстниками (рис. 1).

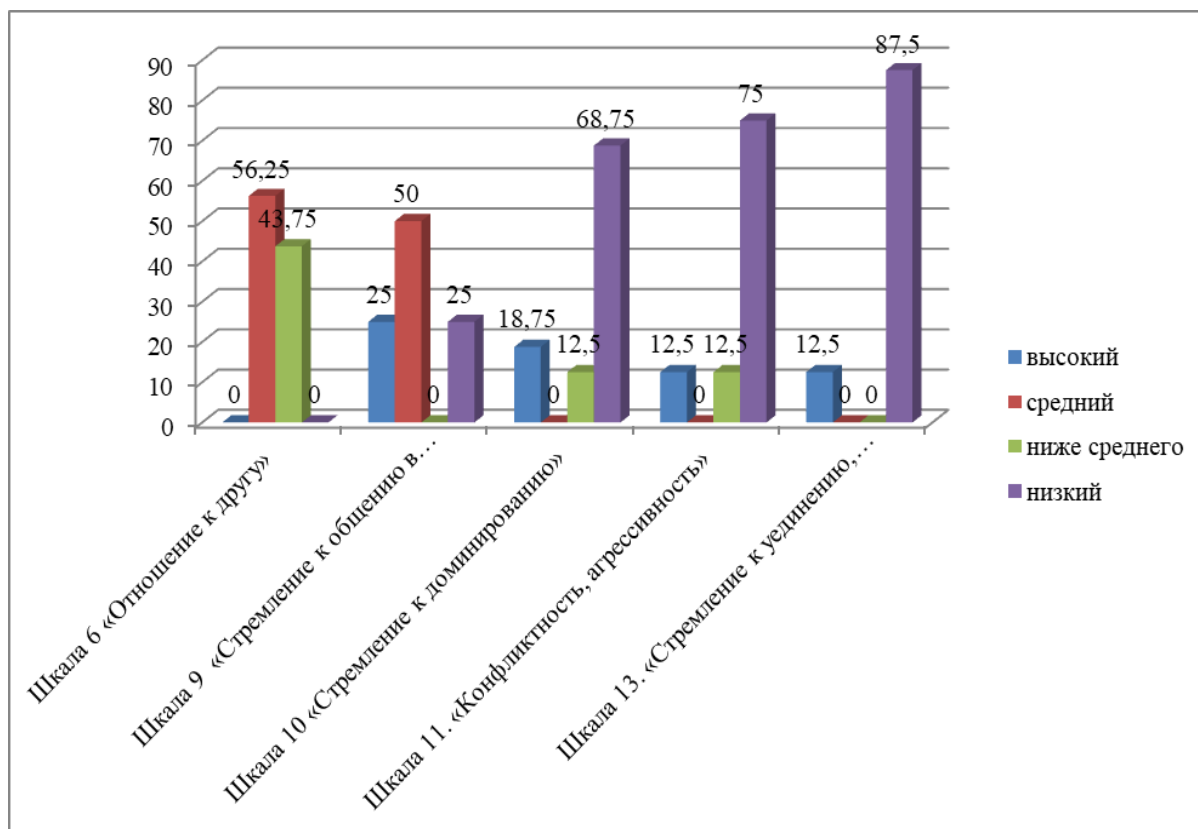


Рис. 1. Результаты исследования межличностных отношений младших школьников по методике Рене Жили на констатирующем этапе эксперимента (%)

По шкале «отношение к другу» рассматривалась склонность детей общаться с одним человеком или в малой группе детей. Значимость друга у 56 % испытуемых находится на среднем уровне, у 44% учащихся на уровне ниже среднего. Полученные результаты могут отражать возрастные особенности школьников, ориентация на индивидуальную дружбу не является приоритетной в данном возрасте.

По шкале «стремление к общению в больших группах детей» наблюдаются три уровня межличностных отношений. Активное стремления к общению в больших группах детей наблюдается у 25% учащихся. На среднем уровне данный показатель выражен у 50%, что показывает умеренно выраженную потребность. С низким уровнем выявлено у 25%, эти дети предпочитают более индивидуальное общение.

По шкале «стремление к доминированию» в группе сверстников, высокий уровень лидерства наблюдается у 19% учащихся. У этих детей лидерство проявляется в способностях с помощью учителя создавать и руководить командой, они обладают рефлексивной способностью. Уровень ниже среднего наблюдается у 12% и низкий уровень у большинства школьников 69%, характеризующий слабо развито стремление к лидерству.

По шкале «конфликтность, агрессивность» высокий уровень конфликтности наблюдается у 12,5%, ниже среднего у 12,5% и низкий уровень у 75% обучающихся. Для большинства детей характерны слабые проявления агрессивности и конфликтности, которые проявляются ситуативно при необходимости психологической или физической самозащиты. Результаты отражают умение большинства испытуемых выстраивать неконфликтные отношения и контролировать свое эмоциональное состояние.

По шкале «стремление к уединению, отгороженность» высокий уровень наблюдается у 12,5%, что скорее всего объясняется индивидуальными психологическими особенностями

детей. У остальных испытуемых (87,5%) склонность отгораживаться от других людей, в том числе сверстников не наблюдается.

Результаты показали в целом нормативный характер взаимоотношений со сверстниками. Однако было выявлено два психологически неблагополучных школьника. Их взаимоотношения со сверстниками характеризуются выраженной конфликтностью и стремлением к уединению, отсутствием мотивации к взаимодействию с одноклассниками. Полученные результаты дают информацию для определения направлений социального развития для большинства испытуемых и коррекции отношений со сверстниками для отдельных школьников с неблагополучными результатами по изучаемым показателям в процессе психолого-педагогического взаимодействия.

Методика «Социометрия», позволила выявить социальный статус ребенка в классе, степень межличностных отношений на основе эмоциональной совместимости между учащимися (рис. 2).

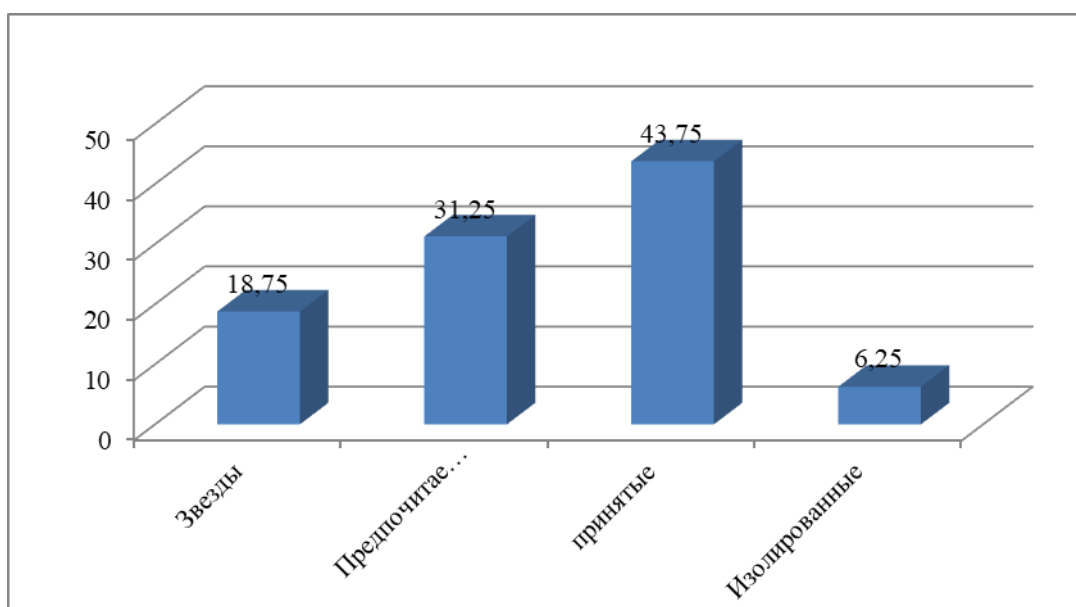


Рис. 2. Результаты исследования социометрического статуса младших школьников на констатирующем этапе эксперимента (%)

К первой группе «звезды» были отнесены обучающиеся (девочка и мальчик) три человек, набравшие 5 и более выборов (19%). Они являются лидерами в классе. В группу «предпочитаемые» вошли школьники, набравшие 3–4 выбора (31%). Это те ребята, которые занимают значимое место в коллективе, с ними охотно общаются и дружат. Третью группу «принятые», составили обучающиеся, набравшие 1–2 выбора (44%) семь человек. Они проявили себя малообщительными и неактивными. Группа «изолированные» включает обучающихся, которые не набрали ни одного выбора (6%) один человек.

Данная методика позволила выявить школьников, имеющих низкий и сниженный социальный статус. Они в той или иной мере испытывают эмоциональный дискомфорт в силу изолированности или ограниченных контактов со сверстниками в классе. Это дает основание для проведения психолого-педагогической работы, направленной на повышения статуса данной группы обучающихся через гуманизацию межличностных отношений в классе, повышение уровня сплоченности коллектива в целом.

Изучение *социального интеллекта* младших школьников позволило выявить коммуникативные способности ребёнка в общении со сверстниками, умение решать проблемные ситуации, изображенные на картинках. Результаты исследования представлены в таблице.

Результаты исследования социального интеллекта младших школьников на констатирующем этапе эксперимента

Ответы	% и количество чел.			
	1 картинка	2 картинка	3 картинка	4 картинка
Обращение за помощью	43,75%(7)	50% (8)	62, 5% (10)	56,25% (9)
Самостоятельное решение проблемы	43,75%(7)	37,5% (6)	31,25% (5)	37,5% (6)
Отсутствие ответа	12,5% (2)	12,5%(2)	6,25% (1)	6,25% (1)

При анализе результатов больше половины ответов не имеют собственных конструктивных решений сложившихся ситуации, эти дети ориентированы на помощь взрослых. Но также значительная часть детей готовы к самостоятельному решению посильных для них проблем, отмечается у них наличие вербальных и продуктивных решений в конкретных ситуациях.

Полученные данные характеризуют изучаемый показатель социального интеллекта как соответствующий средне нормативному. Но в тоже время можно отметить необходимость развивающей работы, направленной на самостоятельное принятия решений в сложившихся проблемных ситуациях и создание эффективных моделей поведения ребенка.

Для определения представлений младших школьников о *нормах межличностных взаимодействий* была использована анкета Т.В. Безродных (рис. 3). Было выявлено, что у большинство младших школьников (69%) преобладает средний уровень, 31% имеют высокий уровень сформированности представлений о нормах межличностных взаимодействий, что говорит о благоприятных результатах по данному показателю.

Реализация развивающей программы

Теоретическое и эмпирическое изучение проблемы стало основанием для разработки развивающей программы для младших школьников «Мир добрых отношений». Программа направлена на совершенствование межличностных отношений со сверстниками через формирование положительного отношения к окружающим и себе, сплочение класса, развитие умения слушать и вступать в диалог, разрешать конфликты, снижения эмоционального напряжения. Структура и содержание программы строились с учетом возрастных особенностей детей. Все занятия имеют общую гибкую структуру, наполненную разным содержанием.

С целью рассмотрения результативности программы на контрольном этапе эксперимента повторно применялись методики, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента.

Выводы

На основании проведенного сравнительного анализа результатов исследования на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, а также наблюдения учителя за поведением и деятельностью школьников было выявлено, что после реализации развивающей программы у младших школьников:

1. Повысился социальный статус отдельных обучающихся и уровень сплоченности класса.
2. Получила развитие способность самостоятельно принимать правильные решения в различных ситуациях, дети научились сопереживать, оказывать помощь друг другу, что характеризует рост социального интеллекта

3. Повысилось качество совместной работы: умение слушать, учитывать и принимать другую точку зрения взаимодействовать в группе, контролировать и оценивать свою деятельность и деятельность других членов группы, принимать совместные решения, подводить итоги работы.

Реализация программы позволила изменить отношение детей друг к другу с нейтрального и недоброжелательного на заинтересованное и дружественное, что способствовало улучшению межличностных отношений в классе. Полученные результаты позволили сделать вывод об эффективности разработанной нами программы.

Список литературы

1. Безродных Т.В. Межличностные отношения детей младшего школьного возраста. Современные образовательные технологии: психология и педагогика. – Новосибирск : ЦРНС, 2009. – 311 с.
2. Казицева В.О., Платонова З.Н. Влияние межличностных отношений на самооценку младших школьников // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5, ч. 2.
3. Карпович П.С., Валиева Т.В. Связь особенностей межличностных отношений детей младшего школьного возраста с их социально-психологической компетентностью // VI Международная (76 Всероссийская) научно-практическая конференция «Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения». – 2021. – С. 514–518.
4. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск : ТетраСистемс, 2001. – 432 с.
5. Колоненко Ю.В. Особенности формирования межличностных отношений младших школьников на игровых занятиях // Молодой ученый. – 2014. – № 20 (79). – С. 657–659.
6. Котова И. Влияние инновационных идей А.В. Петровского о личности на трансформацию образовательных парадигм // Развитие личности. – 2014. – № 2. – С. 180–196.
7. Лукьяненко Е.С., Линецкая О.А. Проблема межличностных отношений младших школьников со сверстниками // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – 2015. – № 5 (14). – С. 135–137.
8. Мокина Я.А. Особенности межличностных отношений младших школьников // Вестник науки и творчества. – 2019. – С. 118–122.
9. Наумова М.Л. Коррекция межличностных отношений детей младшего школьного возраста методами арт-терапии // SOCIOSPHERE. – 2013. – № 4. – С. 121–128.
10. Никифорова Е.С., Петрова С.С. Особенности межличностных отношений младших школьников // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2021. – Vol. 12-3 (63). – С. 69–71.

Жанулова Гульшат Мухамбетрахимовна
магистрант, обучающийся по программе «Международный бакалавриат»
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
e-mail: zhanulova030874@gmail.com

ОБЗОР ЦИКЛА ИССЛЕДОВАНИЯ В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Gulshat M. Zhanulova
Graduate Student Enrolled in the "International Baccalaureate"
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State
Humanitarian Pedagogical University»
e-mail: zhanulova030874@gmail.com

OVERVIEW OF THE RESEARCH CYCLE IN THE INTERNATIONAL BACCALAUREATE IN PRIMARY CLASSES

Аннотация. Данная статья представляет обзор цикла исследования в рамках Международного Бакалавриата в начальных классах. Цель исследования заключается в рассмотрении методологии и основных этапов проведения исследовательской работы в начальной школе. В статье описываются основные принципы и задачи исследования, а также предлагаются рекомендации по его организации и проведению.

Ключевые слова: Международный Бакалавриат, междисциплинарный исследовательский проект, планировщик цикла исследования.

Abstract. This article provides an overview of the research cycle in the International Baccalaureate in primary classes. The purpose of the study is to examine the methodology and main stages of conducting research work in primary school. The article describes the basic principles and objectives of the study and offers recommendations for its organisation and conduct.

Key words: International Baccalaureate, interdisciplinary research project, research cycle planner.

Международный Бакалавриат является одной из программ, которая активно применяет принципы проектно-исследовательской деятельности. Она предлагает учащимся реализацию проектов, которые позволяют им исследовать конкретные темы или проблемы, разрабатывать собственные гипотезы, собирать и анализировать данные, представлять результаты и делать выводы. Такой подход к обучению стимулирует самостоятельность, творчество и развитие критического мышления у учащихся.

Б.А. Крузе, К.Э. Безукладников считают, что главные принципы Международного Бакалавриата – всестороннее развитие личности и подготовка активного, способного к принятию на себя ответственности гражданина. «Профиль» ученика Международного Бакалавриата – это «профиль» человека в контексте непрерывного образования. «Профиль» ученика является ключевым компонентом, объединяющим все программы Международного бакалавриата. Международный бакалавриат не рассматривает «профиль» как портрет преуспевающего ученика. Акцент сделан на процессах учения и развития. «Профиль» рассматривается как карта непрерывного образования, целью которого является формирование интернационального мышления. Интернациональность мышления есть

условие создания межкультурного взаимопонимания и уважения друг к другу. Школы, реализующие программы Международного бакалавриата, воспитывают внутренне свободного, деятельного человека, знающего и ценящего свою национальную культуру и в то же время легко включающегося в общемировое культурное пространство [1, с. 136; 2, с. 120–132; 3, с. 283–294].

Одним из важнейших особенностей при организации междисциплинарного исследовательского проекта являются особенности построения исследования. В своей статье Дорошенко С.И. советует начинать построение исследования с направляющих деятельность обучающихся вопросов [5, с. 204].

Это означает, что при разработке междисциплинарного исследовательского проекта в начальной школе, учащиеся должны иметь возможность самостоятельно формулировать вопросы, которые они хотели бы исследовать. Это позволяет развивать их критическое мышление и учиться задавать важные исследовательские вопросы.

Далее, важно обеспечить междисциплинарность проекта, то есть интеграцию знаний и навыков из разных предметных областей. Программа международного бакалавриата (МБ) в начальной школе является хорошим примером такого подхода. В МБ учащиеся изучают широкий спектр предметов, таких как математика, науки, язык и литература, искусство, физическая культура и т.д. Они также имеют возможность работать над междисциплинарными проектами, которые объединяют знания и навыки из разных предметов.

Кроме того, междисциплинарные исследовательские проекты в начальной школе обычно включают в себя практическую деятельность и коллективную работу. Учащиеся могут проводить эксперименты, создавать модели, анализировать данные и делать выводы. Они также могут работать в группах, обмениваться идеями и сотрудничать для достижения общих целей.

Важно отметить, что междисциплинарные исследовательские проекты в начальной школе способствуют развитию учащихся не только предметных знаний, но и таких ключевых навыков, как критическое мышление, коммуникация, сотрудничество и проблемное решение. Они также помогают учащимся осознать взаимосвязь между различными предметами и применить свои знания на практике.

Таким образом, междисциплинарные исследовательские проекты в начальной школе, включая программу международного бакалавриата, представляют собой эффективный подход к обучению, который способствует развитию учащихся и их готовности к решению сложных задач в реальном мире.

Н.В. Бондарчук считает, что одной из особенностей междисциплинарного исследовательского проекта в начальной школе по программе Международного бакалавриата (IB PYP) является использование планировщика, который включает основные пункты, отражающие требования к построению программы исследования [6, с. 207–215].

В планировщике IB PYP обычно содержатся следующие пункты:

1. Центральная идея: формулируется основная идея проекта, которая будет объединять различные предметные области и направления исследования.

2. Вопросы исследования: определяются ключевые вопросы, которые будут исследоваться в рамках проекта. Эти вопросы могут быть междисциплинарными и связывать различные предметы или области знания.

3. Цели исследования: определяются цели, которые учащиеся должны достичь в результате исследования. Эти цели могут быть связаны с развитием навыков и компетенций, расширением знаний или решением конкретных проблем.

4. План действий: разрабатывается план действий, который включает этапы и последовательность работы над проектом. Этот план может включать различные этапы исследования, сбор и анализ данных, создание продукта или презентации и т.д.

5. Ресурсы: определяются необходимые ресурсы для проведения исследования, такие как учебные материалы, литература, доступ к информационным ресурсам и др.

6. Оценка исследования: разрабатывается система оценки исследования, которая может включать критерии оценки, рубрики, самооценку и оценку со стороны учителя.

7. Продукт исследования: определяется вид и формат продукта исследования, который может быть презентацией, докладом, проектом, исследовательской работой и т.д.

Цикл исследования может повторяться несколько раз, чтобы учащиеся могли углублять свои знания и навыки в процессе исследования. Эта модель подчеркивает важность участия учащихся в активном и самостоятельном исследовательском процессе, а также развитие навыков критического мышления, коммуникации и сотрудничества (таблица).

Широкий фокус исследования связан с центральной идеей	Широкий фокус позволяет учащимся рассматривать проблему с разных точек зрения и применять знания и навыки из разных предметов для ее решения. Например, при исследовании темы "Экологические проблемы города" учащиеся могут изучать влияние загрязнения на окружающую среду, анализировать данные о выбросах от различных промышленных предприятий, исследовать возможные решения и предлагать меры по улучшению экологической ситуации.
Продуктивные вопросы, которые призывают к размышлению Например: Какие факторы влияют на решение людей о миграции?	Исследование в классе направляется ключевым вопросом или вопросами. Обычно их составляют учителя, но могут быть видоизменены или предложены учениками. Эти вопросы могут помочь учащимся провести более глубокий анализ исследуемой темы и стимулировать критическое мышление и творческое решение проблем.
Знание, понимание Навыки Отношения	Хорошее планирование включает в себя четкое определение того, что учащиеся должны знать и уметь к концу юнита. Учителя должны задать себе следующие вопросы: какую важную информацию учащиеся узнают из этого юнита и как она связана с центральной идеей? Какие ключевые навыки, качества, отношения и ценности будут развиты через этот юнит? Навыки должны быть связаны с мышлением, коммуникацией, самоорганизацией, социальными и исследовательскими навыками. Важным аспектом является также оценивание усвоения материала. Учителям следует заранее задать себе вопросы: как я узнаю, что учащиеся получили знания и развили понимание? Какие доказательства помогут мне понять это? Оценивание может включать различные методы, такие как тесты, проекты, письменные работы, обсуждения и презентации. Важно, чтобы оценивание было сбалансированным и отражало разнообразие способов проявления знаний и навыков учащихся.
TUNING IN (процесс побуждения) Цель: Чтобы вовлечь учащихся в изучение темы Узнать интерес и отношение к теме	Это первый этап планирования урока, который предназначен для вовлечения учащихся в изучение темы и определения их интереса и отношения к ней. Давайте рассмотрим примеры для младших школьников. 1. Использование стимулирующих вопросов: Задайте учащимся несколько вопросов, связанных с темой урока, чтобы побудить их размышлять и выразить свои мысли. Например, если тема урока – "Животные", Вы можете спросить: "Какие животные Вы знаете?" или "Какие животные Вам нравятся и почему?" Это поможет Вам понять, какие знания и интересы уже есть у учащихся. 2. Использование игровых элементов: Игры и задания, связанные с темой урока, могут помочь привлечь внимание и интерес учащихся. Например, Вы можете предложить им игру "Угадай, какое животное я описываю", где Вы будете давать характеристики животных, а они должны будут угадать, о каком животном идет речь.

	3. Использование визуальных материалов: Показывайте учащимся картинки, фотографии или видео, связанные с темой урока. Например, если тема – "Птицы", Вы можете показать им картинки разных видов птиц или видео с их пением. Это поможет учащимся визуализировать и лучше понять тему. 4. Проведение мозгового штурма: Предложите учащимся придумать как можно больше идей, связанных с темой урока. Например, если тема – "Морская жизнь", попросите их придумать, что они хотели бы узнать о морских животных или какие вопросы у них возникают на эту тему. Это поможет Вам понять их предварительные знания и интересы.
FINDING OUT (процесс обнаружения) Цель: Вывести учащихся из этапа того, что они уже знают Ставить проблемные задачи перед учащимися, чтобы заставить задуматься над идеями, убеждениями и ценностями Мотивировать учащихся использовать мыслительные, коммуникативные, исследовательские навыки и учиться процессу сбора новой информации	Они используют разную методологию для сбора информации, которая поможет им обдумать вопрос исследования. Эти задания должны быть нацелены на сбор первичной информации разными способами и должны быть связаны с пониманием цели. Например, для младших школьников можно предложить следующие задания: 1. Наблюдение: Попросите учащихся наблюдать за чем-то интересным в своей окружающей среде, например, за поведением птиц, цветами в саду или погодными явлениями. После наблюдения, попросите их записать свои наблюдения и задать вопросы, которые они хотели бы исследовать. 2. Интервью: Подготовьте список вопросов, которые учащиеся могут задать родителям, друзьям или другим людям, чтобы узнать больше о теме исследования. 3. Эксперимент: Предложите учащимся провести простой эксперимент, связанный с темой исследования. 4. Исследование литературы: Предложите учащимся найти книги, статьи или ресурсы в интернете, связанные с темой исследования. Попросите их изучить информацию и выделить ключевые факты или интересные факты, которые они могут использовать для дальнейшего исследования.
SORTING OUT (сортировка/ классификация)Цель: Чтобы классифицировать, организовывать и презентовать информацию с предыдущего процесса (процесса обнаружения)	Когда учащиеся собрали достаточно информации, им нужно будет организовать и классифицировать эту информацию. Они могут использовать различные методы, такие как создание диаграмм, таблиц, графиков или презентаций, чтобы представить свои результаты. Это поможет им лучше понять и структурировать полученные знания, развить навыки анализа и организации информации, а также научиться эффективно представлять свои идеи и выводы.
Делаем выводы(making conclusions) Цель: Систематизировать и анализировать полученную информацию и результаты исследования	На этом этапе учащиеся должны иметь возможность представить свои выводы и обобщения в различных форматах, таких как письменный отчет, презентация, обсуждение в группе и т.д. Важно, чтобы учащиеся могли объяснить свои выводы и подтвердить их аргументами и доказательствами, основанными на их исследовании.
ACTION (действие) Чтобы выявить, что учащиеся выучили и как это повлияло на их личные действия Поощрять учащихся делать выбор и применять их знания Чтобы соотносить свое обучение с реальной жизнью	На этом этапе учащиеся применяют полученные знания и навыки в реальной жизни. Они могут создавать проекты, проводить исследования, участвовать в действиях, направленных на решение реальных проблем или принимать активное участие в своем сообществе. Это позволяет им увидеть, как их обучение может иметь практическое применение и как они могут внести вклад в свое окружение.

Из данной модели исследовательского цикла можно сделать следующие выводы:

1. Важно создать стимулирующую и интересную среду, чтобы учащиеся были заинтересованы и мотивированы к исследованию.
2. Формулирование вопросов позволяет учащимся определить направление исследования и уточнить свои цели.
3. Планирование исследования помогает учащимся организовать свою работу и определить необходимые ресурсы.
4. Сбор и анализ информации развивает навыки исследования и критического мышления учащихся.
5. Представление результатов позволяет учащимся продемонстрировать свои знания и навыки в креативной форме.
6. Рефлексия и оценка помогают учащимся осознать свой прогресс, а также учителям оценить эффективность исследовательского процесса.

Эта модель подчеркивает важность активного участия учащихся в процессе исследования, развитие их навыков и самостоятельности, а также связь исследовательской работы с реальной жизнью.

В целом, проектно-исследовательская деятельность в начальных классах и цикл исследования в рамках Международного Бакалавриата предоставляют учащимся возможность активно участвовать в своем обучении, развивать ключевые навыки и готовиться к успешной учебной и жизненной деятельности.

Список литературы:

1. Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Программы Международного бакалавриата: проектирование системы образования XXI века / Пермский государственный педагогический университет. – Пермь, 2010. – 136 с.
2. Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Методологические основы построения системы лингвоинформационной многоуровневой подготовки будущего учителя иностранного языка // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. – 2015. – № 31. – С. 120–132.
3. Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Подготовка учителя Международного бакалавриата в лингвоинформационном образовательном пространстве // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. – 2013. – № 1. – С. 283–294.
4. Крузе Б.А. Актуальность лингвоинформационной системы специального иноязычного образования в логике требований постнеоклассической научной парадигмы // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 12. – С. 43–47.
5. Дорошенко С.И. Междисциплинарные проекты в школьном образовании / Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир, 2019. – 204 с.
6. Бондарчук Н.В. О возможностях междисциплинарных исследований на базе конвергенции научных школ интернационального классического университета-РУДН // Стратегия и тактика развития (создание платформы интеграции гуманитарных и естественных наук). – М. : РУДН, 2015. – С. 207–215.

Закиева Альбина Фаридовна
магистрант факультета психологии
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
e-mail: a9617550435@mail.ru

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПЕРЕГОВОРНЫХ НАВЫКОВ

Albina F. Zakieva
master's student at the faculty of psychology
*Federal State Education Institution of Higher Education "Perm State Humanitarian
Pedagogical University", Perm, Russia*
e-mail: a9617550435@mail.ru

GAME TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF NEGOTIATION SKILLS

Аннотация. Показана возможность применения игровых технологий в обучении. Постановка целей и задач работы. Анализ литературных источников.

Ключевые слова: игровые технологии, конфликт, переговорные навыки.

Abstract. The possibility of using gaming technologies in education is shown. Setting goals and objectives for work. Analysis of literary sources

Key words: gaming technologies, conflict, negotiation skills.

Переговоры являются неотъемлемой частью практической деятельности во многих сферах жизни, таких как бизнес, политика, межкультурное общение и международные отношения. Умение эффективно и грамотно вести переговоры является ключевым навыком для достижения согласия, урегулирования конфликтов, выработки взаимовыгодных решений и установления долгосрочных взаимовыгодных отношений.

Однако не все люди обладают этими навыками, и многие испытывают затруднения в процессе переговоров. В связи с этим возникает необходимость разработки эффективных методов и инструментов для развития навыков ведения переговоров.

Среди таких инструментов особое место следует отвести игровым технологиям. Отметим ряд несомненных преимуществ данного инструмента:

Во-первых, игровые технологии предоставляют возможность создания симуляций и тренировочных сред, где участники могут практиковать свои переговорные навыки в условиях, максимально близких к реальным. Это могут быть как компьютерные, так и настольные или ролевые игры. В игровой среде участникам предлагается решать различные ситуационные задачи, совершать выборы и анализировать последствия своих действий.

Во-вторых, игровые технологии предлагают уникальную возможность практиковать навыки переговоров и конфликто разрешения в контролируемых условиях, где можно без страха ошибаться и учиться на своих ошибках. Они позволяют участникам

взаимодействовать друг с другом, вырабатывать стратегии и тактики ведения переговоров, а также научиться решать проблемы, находя наилучшие решения.

В-третьих, игровые технологии создают эмоционально-активную атмосферу, в которой участники инициативно участвуют в процессе обучения и получают непосредственный опыт решения различных ситуаций. Кроме того, игры способствуют развитию коммуникативных навыков, таких как слушание, понимание и аргументация, а также способность к адаптации и поиску компромиссов.

Наконец, игровые технологии являются эффективным методом обучения, который позволяет участникам приобрести необходимые знания и навыки, применимые в реальной жизни. Они помогают избежать непродуктивных ситуаций, достигать взаимопонимания и согласия в процессе переговоров, а также в разрешении конфликтов.

Таким образом, игровые технологии могут быть полезны в развитии навыков переговоров, так как создают условия для практической отработки взаимодействия между участниками, позволяют им взять на себя определённые роли и ответственность, а также мотивируют на получение положительного результата. Они предоставляют участникам возможность научиться применять переговорные навыки в реальной ситуации.

Целью нашей работы является апробация имеющихся, а также разработка новых игровых продуктов для повышения уровня развития переговорных навыков участников образовательного процесса (администрация, педагоги, обучающиеся, родители).

Задачи работы, в первом приближении, нам видятся следующие:

- Провести анализ существующих подходов к применению игровых технологий в развитии переговорных навыков и конструктивных стилей конфликто разрешения.
- Провести экспериментальное исследование эффективности использования игровых технологий в развитии переговорных навыков на примере имеющихся у нас в распоряжении игр («Судиться-Рядиться», «Ситуация Б», «Сложные ситуации», «Мировое»).
- Разработать собственную программу развития переговорных навыков и конструктивных стилей конфликто разрешения с помощью игровых методов.

Проведя первичный анализ литературы по данной теме, отметим некоторые работы, посвященные изучению роли игровых технологий в формировании коммуникативных и переговорных навыков. Так, к примеру, в работах Андриенко показана роль игровых технологий в обучении, в частности, автором отмечается необходимость использования деловых игр. Это связано с тем, что, во-первых, в деловой игре между участниками распределяются роли, которые не только дают некий статус, но и определенную ответственность. Плюс ко всему практически все участники увлечены и мотивированы на достижение положительного результата [1, с. 5].

Черезова, Засова и Халиманенко отмечают, что игровые технологии способствуют формированию специалиста, обладающего профессиональной компетентностью, авторами делается акцент на необходимости поиска новых форм и методов организации учебной деятельности для решения данной задачи [2, с. 184–187].

Асташина и Симусева акцентируют внимание на том, что для формирования всесторонне образованной, инициативной и успешной личности на первый план выходят активные и интерактивные методы обучения, обеспечивающие вовлечение обучающихся в познавательный процесс, превращая их из объекта в субъект познавательной деятельности и обеспечивая широкое взаимодействие обучающихся между собой [3, с. 15–18].

Гатауллина, Забиров и Фетисова отмечают, что игра – это моделирование альтернативной реальности, и в ходе игры этот процесс становится все многослойнее и динамичнее. В игре содержится тот самый недостающий ключевой элемент, без которого актуальность образования стремительно утрачивается [4, с. 236].

Иными словами, во всех встретившихся нам исследованиях подчеркивается большой развивающий потенциал игры как технологии.

Подытоживая, отметим, что, во-первых, игра является неотъемлемой частью жизни человека и общества, что подчеркивает важность ее использования в образовательном процессе. Во-вторых, игровые технологии могут быть эффективным инструментом для развития переговорных навыков, предоставляя возможность моделирования альтернативных ситуаций. И несмотря на некоторые недостатки игровых технологий и их ограниченную способность решать все задачи образования, все же это весьма эффективный инструмент в решении конкретных образовательных задач.

Таким образом, игровые технологии представляют интересную и перспективную область для исследования в развитии переговорных навыков и конструктивных способов конфликторазрешения, но требуют дополнительного изучения и адаптации для конкретных образовательных целей.

Список литературы

1. Александрова А.О. О необходимости применения игровых технологий обучения // Балканско научное обозрение. – 2019. – Т. 3, № 2 (4). – С. 5.
2. Черезова Я.А., Засова Л.В. Халиманенко С.Н. Особенности формирования управленческих компетенций у студентов-медиков // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 2 (19). – С. 184–187.
3. Асташина Н.И., Симусева М.В. К вопросу об использовании интерактивных методов обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 1 (18). – С. 15–18.
4. Урок игры : метод. пособие / под ред. Р.В. Гатауллиной, Д.Д. Забировой, Б.Ю. Фетисова и др. – Казань, 2008. – С. 236.

Зотова Евгения Владимировна
магистрант кафедры логопедии и коммуникативных технологий
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: zotova_1509@mail.ru

**К ВОПРОСУ О ВЫБОРЕ ИЛИ СОЗДАНИИ ПОСОБИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА ДЛЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ 5–7 ЛЕТ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Evgenia V. Zotova
Master's student at the Department of Speech Therapy and Communication Technologies.

Federal State Educational Institution of Higher Professional Education
"Perm State Humanitarian Pedagogical University", Perm, Russia
e-mail: zotova_1509@mail.ru

**ON THE QUESTION OF SELECTING OR CREATING GUIDELINES FOR FORMING
THE SYLLABIC STRUCTURE OF A WORD FOR WORK WITH CHILDREN 5–7 YEARS
OLD WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT**

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме выбора или создания пособий по формированию слоговой структуры слова для работы с детьми 5–7 лет с задержкой психического развития. В статье рассматривается теоретическое обоснование возможностей использования пособий по формированию слоговой структуры слова: актуальность формирования слоговой структуры слова у детей в дошкольном возрасте, характерные особенности интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития, особенности их речевого развития и состояния слоговой структуры слова, объясняются причины нарушений тех или иных видов слогового состава слова. Также автор делает обзор имеющихся программно-методических и учебно-дидактических материалов и пособий по формированию слоговой структуры слова у детей, анализирует возможность их применения в работе с детьми 5–7 лет с задержкой психического развития, обсуждает требования, которые необходимо учитывать при выборе или создании учебно-дидактических материалов и пособий.

Ключевые слова: слоговая структура слова, задержка психического развития, старший дошкольный возраст, методики, пособия.

Abstract. This article is devoted to the problem of choosing or creating manuals on the formation of the syllabic structure of words for working with children 5–7 years old with mental retardation. The article discusses the theoretical justification for the possibility of using manuals for the formation of the syllabic structure of a word: the relevance of the formation of the syllabic structure of a word in children in preschool age, the characteristic features of the intellectual and emotional-volitional sphere of children with mental retardation, the features of their speech development and the state of the syllabic structure of a word, are explained reasons for violations of certain types of syllabic composition of a word. The author also reviews the available program-methodological and educational-didactic materials and manuals on the formation of the syllabic structure of words in children, analyzes the possibility of their use in working with children 5–7

years old with mental retardation, discusses the requirements that must be taken into account when choosing or creating educational and didactic materials and manuals.

Key words: syllable structure of the word, mental retardation, senior preschool age, methods, manuals.

Состояние слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста может стать одним из наиболее диагностически значимым маркером для определения наличия у ребёнка речевой патологии. Это обусловлено тем, что данному виду нарушений, как правило, сопутствуют семантическая недостаточность, нарушения грамматического строя языка, недостаточное развитие слухового восприятия, несформированность звукопроизношения, нарушения артикуляционной моторной сферы, а так же особенности формирования неречевых процессов: оптико-пространственной ориентировки, серийно-последовательной обработки информации, темпо-ритмической организации действий и движений. Таким образом, нарушения слоговой структуры слова у детей носят системный и стойкий характер. Это отягощает процесс нормального развития устной речи на этапе дошкольного возраста, затрудняя коммуникацию; вызывает вторичные психические наложения, связанные с болезненным переживанием этих явлений. Нарушение слоговой структуры слова отягощает процесс овладения письменной речью в школе, способствует возникновению дисграфии и фонематической дислексии. Поэтому своевременная организация логопедической работы по коррекции слоговой структуры слова является одной из приоритетных задач в работе с детьми дошкольного возраста с системными нарушениями речи.

Эффективность работы учителя-логопеда по данному направлению зависит от ряда факторов: знания методических и теоретических основ, принципов и подходов к организации работы по формированию слоговой структуры слова у детей, знания особенностей её развития в онтогенезе, умения организовать специальные условия образовательной среды с учетом индивидуальных особых образовательных потребностей воспитанников, умения осуществлять отбор программно-методических и учебно-дидактических материалов, адаптировать образовательные средства и технологии к их возможностям.

Говоря о выборе программно-методических материалов по формированию слоговой структуры слова хочется отметить их многообразие. Среди них наиболее распространены методика Курдвановской Н.В. и Ванюковой Л.С. [4], Бабиной Г.В. и Сафронкиной Н.Ю. [2], Агранович З.Е. [1], Ткаченко Т.А. [7], Большаковой С.Е. [3], Четвертушкиной Н.С. [8], Крупенчук И.О. Все авторы разработали свои подходы по преодолению нарушений слоговой структуры слова. Они представляют собой часть общей коррекционной работы в преодолении речевых нарушений. В основу большинства методик, таких как методика Большаковой С.Е. [3], Бабиной Г.В. и Сафронкиной Н.Ю. [2], Четвертушкиной Н.С. [8], положен принцип системного подхода в коррекции речевых нарушений. Методики Курдвановской Н.В. и Ванюковой Л.С. [4], Бабиной Г.В. и Сафронкиной Н.Ю. [2], Агранович З.Е. [1], Ткаченко Т.А. [7], Большаковой С.Е. [3] предполагают поэтапность в работе, что прослеживается в постепенном усложнении заданий, в усложнении речевого материала с опорой на классификацию А.К. Марковой при непосредственном формировании слоговой структуры слов [6, с. 70].

Диагностический инструментарий для оценки сформированности слоговой структуры слова у детей представлен в методических материалах Агранович З.Е. [1]; Филичевой Т.Б.,

Тумановой Т.В., Чиркиной Г.В.; Большаковой С.Е. [3]; Архиповой Е.Ф., Стребелевой Е.А.; Бабиной Г.В. и Сафронкиной Н.Ю. [2].

Хочется отметить, что материалы предлагаемых методик разработаны в большей степени для коррекции слогового состава слов у детей с общим недоразвитием речи; они не предназначены для работы с детьми, имеющими задержку психического развития; не всегда оснащены достаточным методическим комплектом: специальным дидактическим материалом, пособиями, играми и игрушками, иллюстративно графическим материалом, что требует от педагога и родителей дополнительной подготовки к занятию с ребёнком. В большинстве случаев, методический комплект представлен демонстрационным материалом в виде набора картинок (Большакова С.Е. [3], Агранович З.Е. [1], Кочугова Н.П.), слоговых таблиц.

Несмотря на это, программно-методические и учебно-дидактические материалы могут быть адаптированы и применимы в работе с детьми, имеющими системные нарушения речи при задержке психического развития.

Анализируя существующие учебно-дидактические материалы, современные игры и пособия, мы пришли к выводу, что условно их можно разделить на несколько групп:

- Развивающие настольные игры, содержащие фигурки, трафареты или по классификации структуры слова по А.К. Марковой. Как правило, они выполнены из дерева или ЛХДФ (лакированной древесноволокнистой плиты) с цветным покрытием.

- Визуально-ритмические ряды и круги, выполненные из дерева, и, как правило, содержащие в комплекте фишки.

- Дидактические игры «Лото», содержащие карточки с заданиями, фигурки из полимерной глины или картинки по классификации структуры слова по А.К. Марковой.

- Настольно-печатные игры-корректирующие пробы, разделённые по классификации структуры слова по А.К. Марковой. Как правило, комплект оснащен фишками разного цвета по количеству картинок на карточке.

- Игры, предполагающие классификацию слов по количеству слогов. Тематика таких игр очень разнообразна: домики с окошками, гусеницы разной длины, пирамидки с разным количеством колец, поезд с несколькими вагончиками, логокуб с липучками и указанием количества на его гранях, лесенки, лото и т.д.

- Игры-пазлы или разрезные картинки, состоящие из количества частей по количеству слогов. Как правило, они выполнены из дерева или картона.

Представленные игры решают узкий круг задач, не отличаются универсальностью, многофункциональностью. На наш взгляд, качество игр также не всегда соответствует требованиям, предъявляемым к пособиям для работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Считаем важным при выборе или создании пособий учитывать характерные особенности детей с ЗПР: их интеллектуальную и эмоционально-волевою сферу, особенности речевого развития и состояние слоговой структуры слова.

Опираясь на исследования Г.Е. Сухаревой, Е.А. Логиновой, М.И. Певзнер, мы видим, что дети с задержкой психического развития отличаются от сверстников замедленным темпом развития, быстрой истощаемостью, низкой продуктивностью, недоразвитием зрительного и слухового восприятия, памяти, особенностями мыслительной деятельности [5].

По данным А.В. Бирюковой, М.С. Дороховой, И.А. Дмитриевой и Ю.В. Романовой, Э.Н. Ризаевой и А.Р. Ибрагимовой, дети с задержкой психического развития разнообразного этиопатогенеза демонстрируют сложные вариативные проявления речевого дефекта, различную структуру речевой патологии, всевозможные комбинации нарушенных звеньев речевого процесса. В силу нарушений созревания и функциональной недостаточности систем мозга, таких как: память, восприятие, мышление, особенности эмоциональной сферы, у ребёнка с задержкой психического развития наблюдается недостаточное развитие пространственного, динамического и ритмического факторов психической деятельности, что затрудняет последовательную переработку звуковых сигналов при восприятии и линейное построение артикуляционных движений.

Исследования Н.Н. Китаевой, З.Е. Агранович [1], С.Е. Большаковой, Е.П. Субботиной, Е.Л. Норкиной, Г.Г. Голубевой свидетельствуют о наличии специфических особенностей слогового состава слова у детей с задержкой психического развития: нарушение последовательности слогов в слове (перестановка слогов, перестановка звуков соседних слогов); нарушение количества слогов (сокращение (пропуск) слога, опускание слогаобразующей гласной, увеличение числа слогов за счет вставки гласных в течение согласных); искажение структуры отдельного слога (сокращение стечений согласных, вставки согласных в слог); персеверации; антиципации; контаминации.

Учитывая обозначенные выше особенности формирования интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, а также особенности речевого развития и состояния слоговой структуры слова детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, при выборе учебно-дидактических материалов и пособий, считаем важным учитывать следующие требования:

— Доступность изложения материала. Пособие должно содержать понятный и наиболее значимый для коммуникации ребёнка материал, например, охватывать такие лексические темы как «продукты питания», «игрушки», «мебель», «ближайшее окружение», «одежда» и т.д. Наглядный материал должен быть реалистичным и доступным для узнавания.

— Системность, логичность и последовательность изложения. Важно, чтобы пособие позволяло системно и поэтапно организовать работу по данному направлению: от развития предпосылок формирования слоговой структуры слова (концентрации слухового внимания, слухового гнозиса и слуховой памяти, развитие чувства ритма и т.д) до формирования возможностей восприятия и воспроизведения как изолированных лексических единиц и их последовательности, так и развитие возможности использования слов различной степени сложности в составе простых предложений. Желательно, чтобы подобранный речевой материал отвечал принципу от простого к сложному и опирался на классификацию А.К. Марковой.

— Вариативность. Пособие должно предоставлять варианты отдельных заданий для выбора в соответствии с поставленными задачами. Это позволит решить поставленные задачи, предотвратив утомляемость детей.

— Развивающий характер. Пособия должны стимулировать сенсорное развитие, зрительное и слуховое восприятие, внимание, память, особенности мыслительной деятельности, мелкую моторику.

— Наличие методических рекомендаций для педагогов и родителей, содержащих речевой материал, перечень заданий и упражнений с обозначенными целями, особые указания по работе с пособием.

— Безопасность. Пособия должны быть изготовлены из безопасных и долговечных материалов, предпочтительно дерева, фетра или плотного картона. Детали не должны быть очень маленькими.

— Презентабельность. Пособие должно быть красивым, привлекающим внимание, оформлено в едином стиле, но не перенасыщенным. Предпочтительно, чтобы на одной странице было размещено одно задание или одно игровое действие. Пособие должно быть приятным на ощупь, удобным в применении; не очень маленьким, предпочтительно, формата А5 или А4, а также содержать такие цвета как красный, желтый, оранжевый, зеленый, синий, фиолетовый, коричневый, белый, черный, серый.

Таким образом, отбор программно-методических и учебно-дидактических материалов, адаптация образовательных технологий и средств обучения к возможностям детей с задержкой психического развития требует определённых знаний. Грамотный выбор пособий или умелое их создание, владение методикой работы с пособием позволит значительно повысить эффективность работы учителя-логопеда по данному направлению, а значит, решить одну из приоритетных задач коррекционно-развивающего обучения: сформировать слоговую структуру слов у детей 5-7 лет с задержкой психического развития, что станет надёжным фундаментом целостного усвоения ребёнком структуры родного языка и успешности обучения в школе.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Коррекция нарушений звуко-слоговой структуры слов у детей. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2023. – 272 с.
2. Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю. Слоговая структура слова. Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи : учеб. пособие. – М. : ПАРАДИГМА, 2014. – 96 с.
3. Большакова С.Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей : метод. пособие. – М. : ТЦ Сфера, 2019. – 64 с.
4. Курдвановская Н.В., Ванюкова Л.С. Формирование слоговой структуры слова: логопедические задания. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 83 с.
5. Логинова Е.А., Киргинцева М.А. Нарушения развития речи у детей с задержкой психического развития //Специальное образование. – 2014. – № X. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narusheniya-razvitiya-rechi-u-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 18.06.2023).
6. Маркова А.К., Левина Р.Е. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи. – М., 1961. – С. 59–70.
7. Ткаченко Т.А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. Альбом для индивидуальной работы с детьми 4–6 лет. – М. : ГНОМ и Д, 2004. – 40 с.
8. Четверушкина Н.С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений. – М. : Национальный книжный центр, 2015. – 192 с.

Зубенина Ленура Ильфатовна

*магистрант факультета педагогики и психологии детства
к. психол. н., доцент, зав. кафедрой спец. педагогики и психологии*

Ворошнина О.Р.

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия*

e-mail: lenura.zubenina.80@mail.ru

ИЗУЧЕНИЕ РЕЧИ И НЕРЕЧЕВЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Lenura I. Zubenina

masters student at the Faculty of Pedagogy and Childhood Psychology
Federal State Education of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia

e-mail: lenura.zubenina.80@mail.ru

STUDYING SPEECH AND NON-SPEECH MENTAL FUNCTIONS OF EARLY CHILDREN WITH SLD

Аннотация. Статья посвящена описанию результатов проведенного исследования, направленного на изучение особенностей речевых и неречевых психических функций детей раннего возраста с задержкой речевого развития (далее ЗРР).

Ключевые слова: задержка речевого развития, ранний возраст, неречевые психические функции.

Abstract. The article is devoted to describing the results of a study aimed at studying the characteristics of speech and non-speech mental functions of young children with developmental disabilities.

Key words: delayed speech development, early age, non-speech mental functions.

Постановка проблемы

Вопрос исследования речевых и неречевых психических функций детей раннего возраста сегодня характеризуется особой важностью. На основании статистических выкладок можно говорить о ежегодном увеличении числа детей, у которых наблюдается перинатальное поражение ЦНС. В последующем у таких детей выявляется отставание в психическом и речевом развитии.

Возрастной период до 3 лет считается особым в жизнедеятельности ребенка. Дело в том, что в этот период у ребенка наблюдается пластичность мозга. Этот возрастной период формируются огромные возможности коррекционно-педагогической деятельности. Раннее содействие ребенку поможет оптимально нивелировать дисфункции психического речевого развития детей с ЗРР [2, с. 243].

Принимая во внимание важность этого вопроса, мы осуществили исследование, целью которого стало эмпирическое изучение речевой деятельности и неречевых психических возможностей детей раннего возраста с ЗРР.

Задачи исследования:

1. Осуществить подбор диагностических методик для изучения речи и неречевых функций у детей раннего возраста с задержкой речевого развития;

2. Изучить состояние речи и неречевых психических функции у детей раннего возраста с ЗРР.

3. Проанализировать результаты исследования;

4. Определить направления работы по развитию речи и неречевых психических функции детей раннего возраста с ЗРР.

Исследование проводилось на базе частного Центра творческого развития «Азбука успеха» г. Перми. В эксперименте принимали участие 5 детей 2–3 лет с ЗРР.

В нашем исследовании мы провели оценку методик диагностики речи и неречевых психических функций детей раннего возраста с ЗРР по следующим параметрам развития:

- Речевое развитие
- Моторное развитие
- Познавательная сфера

Выделили эффективные диагностические методики. Это методика К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт и Г.В. Пантюхиной, методика Т.Н. Гирилюк, методика Е.А. Стребелевой [5, с. 13; 7, с. 62].

Исследование **речевого развития** детей раннего возраста проводилось по нескольким факторам. В этот список вошло: понимание речи, слуховое внимание, фонематический слух.

Изучение специфики речевого развития продемонстрировало, что у всех ребят выявлено отставание от возрастной нормы.

Юля. (2 г. 2 мес.). Отсутствуют ответы на вопросы. Отсутствует осознание инструкций взрослого. Не наблюдается дифференциации неречевых шумов. Если брать речевую активность, то она присутствует исключительно в форме лепета. Степень экспрессии речевой деятельности на соотносится с возрастом.

Ярослав (2 г. 6 мес.). Присутствует понимание инструкции с применением жестикюляции. Наблюдается адекватное разделение неречевых шумов. Присутствует лепетные лексические единицы. Не наблюдается фразовой речи. Применяются невербальные механизмы коммуникации.

Артем (2 г. 5 мес.). Присутствует метод демонстрации на вопросы. Имеется понимание инструкции взрослого. Не наблюдается фразовой речи. Имеется лимит словаря, который составляет 10 слов. Применяются невербальные средства коммуникации. Степень экспрессии речевой деятельности не соотносится с невербальными механизмами коммуникации.

Данил (2 г. 7 мес.). Лимитировано осознание речевой деятельности. Присутствует реализация инструкций после демонстрации педагога. В экспрессивном словаре насчитывается менее 10 лексических единиц. В основном присутствуют простые слова, например, «мама» или «папа». Не наблюдается фразовой речи.

Егор (2 г. 7 мес.). Инструкцию взрослого понимает без показа. Правильно дифференцирует слова, близкие по звучанию. В речи пользуется предложениями из 2–3 слов. Не понимает и не слушает без иллюстраций короткий рассказ. Уровень импрессивной речи не соответствует возрасту.

Исследование моторного развития проводилось по следующим направлениям: исследование состояния общей и мелкой моторики, исследования артикуляционной и мимической моторики [7].

Количественным результатом оценки моторной сферы является арифметическая сумма набранных баллов по параметрам: Минимальное количество набранных баллов – 0, максимальное – 600 баллов.

Отличная оценка: общая сумма – 0–60 баллов.

Легкие нарушения: общая сумма – 60–180 баллов.

Средняя степень тяжести нарушений: 180–300 баллов.

Тяжелые нарушения: 300–480 баллов.

Грубые расстройства: 480–600 баллов.

Анализируя данные при обследовании детей раннего возраста с ЗРР, мы обнаружили, что все дети имеют нарушения в моторной сфере. Результаты исследования уровня моторной сферы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты исследования уровня моторной сферы

№ п/п	Имя ребенка	Возраст ребенка	Общая моторика	Мелкая моторика	Артикуляционная моторика	Мимическая моторика	Итого
1.	Юля	2,2	90	90	90	90	360
2.	Артем	2,5	50	30	30	30	140
3.	Ярослав	2,6	80	50	40	50	220
4.	Данил	2,7	60	30	40	30	160
5.	Егор	2,7	50	40	40	30	160
	Итого:		330	240	240	230	

Исследование показателей таблицы демонстрирует, что 1 ребенок (Юля) имеет тяжелые нарушения, 1 ребенок (Ярослав) – средняя степень нарушений, 3 ребенка имеют легкие нарушения.

На рис. 1 представлены основные минусы в развитии моторной сферы у детей обозначенной возрастной категории с ЗРР.

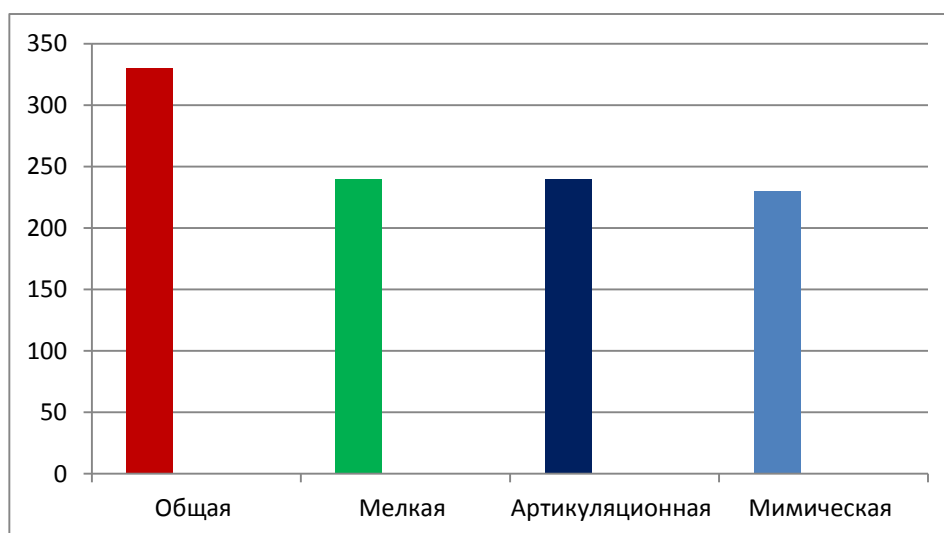


Рис. 1. Состояние моторики у детей раннего возраста с ЗРР

У ребят низкие индикаторы общей моторики: общая моторная неловкость, трудности в прыжках на двух ногах, в бросках мяча 2-мя руками, нарушения координации движений. Отмечаются сложности выполнения последовательных движений. Затруднено переключение с одного движения на иное. Ребята не могут в течение определенного времени удерживать темп движений.

При проведении проб на обследование мелкой моторики у всех детей отмечается повышенный тонус мышц, неловкость и сложности с выполнением статических упражнений.

Исследование специфики познания детей раннего возраста проводили по следующим параметрам: принятие задания; методы реализации задания, обучаемость в процессе обследования [6, с. 15].

Результаты о выполнении заданий детьми и их балловая оценка приведены в табл. 2.

Результаты исследования познавательной сферы

№ п/п	Имя ребенка	Возраст ребенка	Вставить фигурки в пазы	Спрячь шарик!-	Разбор и складывание матрешки	Разбор и складывание пирамидки	Парные картинки	Цветные кубики (восприятие цвета)	Разрезные картинки	Конструирование из палочек	Достань тележку!-	Порисуй!	Итого
1.	Юля	2,2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
2.	Артем	2,5	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	36
3.	Ярослав	2,6	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	15
4.	Данил	2,7	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2	23
5.	Егор	2,7	4	4	4	3	4	4	4	3	2	3	35

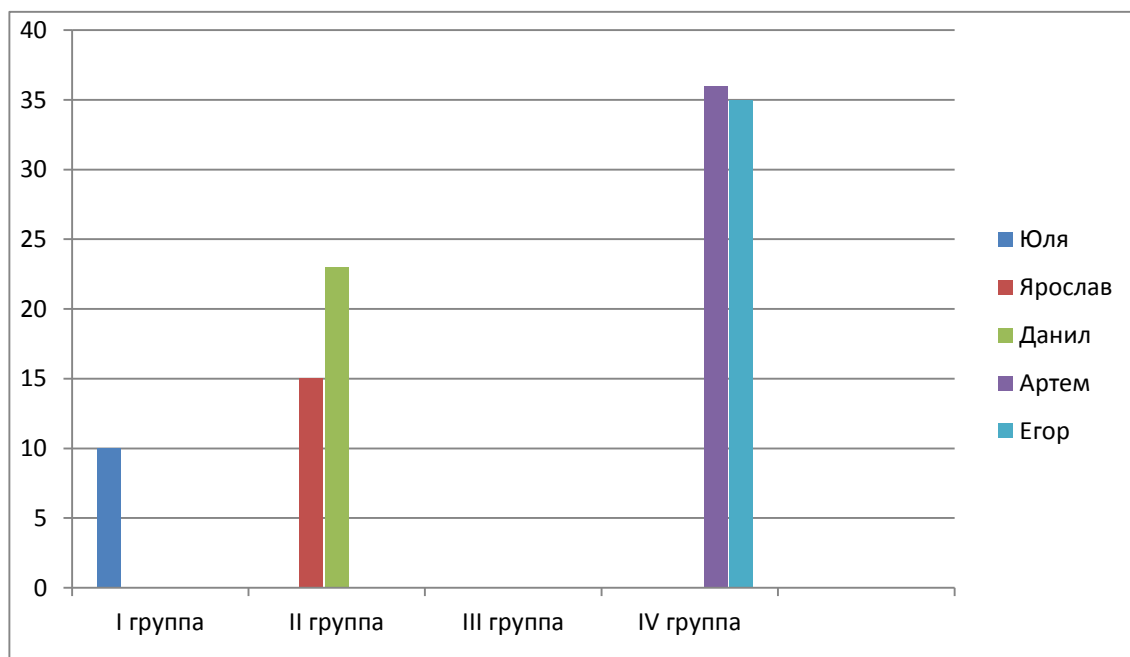
Первую группу (10–12 баллов) составляют дети, которые в своих действиях не руководствуются инструкцией, не понимают цель задания, а поэтому не стремятся его выполнить. Они не готовы к сотрудничеству со взрослым (не понимают цели задания, действуют неадекватно. Более того, эта группа детей не готова даже в условиях подражания действовать адекватно.

Во вторую группу (13–23 балла) входят дети, которые самостоятельно не могут выполнить задание. Они с трудом вступают в контакт со взрослыми, действуют без учета свойств предметов. В характере их действий отмечается стремление достигнуть определенного искомого результата, поэтому для них характерными оказываются хаотичные действия, а в дальнейшем – отказ от выполнения задания. В условиях обучения, когда взрослый просит выполнить задание по подражанию, многие из них справляются. Однако после обучения самостоятельно выполнить задание дети этой группы не могут. Это свидетельствует о том, что принцип действия остался ими не осознан. При этом они безразличны к результату своей деятельности. Анализ результатов обследования детей этой группы позволяет говорить о необходимости использования других методов изучения (обследования психоневролога и др.).

Третью группу (24–33 балла) составляют дети, которые заинтересованно сотрудничают со взрослыми. Они сразу же принимают задание, понимают его условие и стремятся к выполнению. Однако самостоятельно во многих случаях они не могут найти адекватный способ выполнения и часто обращаются за помощью к взрослому. После показа способа выполнения задания педагогом многие из них могут самостоятельно справиться с заданием, проявив большую заинтересованность в результате своей деятельности.

Развитие детей 4 группы (34–40 баллов) соответствует данному возрасту.

Результаты исследования познавательной сферы представлены на рис. 2.



По итогам исследования познавательной сферы один ребенок относится к первой группе развития: отсутствует понимание инструкции, не готов к сотрудничеству со взрослым.

Два ребенка относятся ко второй группе развития: взаимодействие со взрослыми происходит сложно, отсутствует самостоятельная реализация задания, в рамках образовательной деятельности при помощи педагога некоторые задания удастся осуществить.

У двух детей познавательное развитие соответствует возрасту. Они сразу принимают задание, понимают его условие и самостоятельно выполняют. Дети проявляют заинтересованность в получении результата.

Таким образом, проведя исследование и проанализировав его результаты, определили, что у ребят наблюдаются сложности в речевом, моторном, познавательном развитии. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы.

С целью преодоления проблем речевого развития, а также вторичных нарушений моторной и познавательной сферы детей обозначенной возрастной группы были определены следующие направления работы:

- Развитие слухового восприятия, развитие понимания речи.
- Совершенствование моторной функции (общей моторики, мелкой моторики, артикуляционной моторики).
- Развитие познавательной деятельности.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии : собр. соч. – Т. 4. – М. : Педагогика, 1984. – С. 243–403.
2. Галигузова Л.Н. Педагогика детей раннего возраста: учебное пособие. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 301 с.
3. Герасименко Ю.В. Коррекция нарушений речевого развития детей третьего года жизни : учеб. пособие. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 110 с.
4. Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Диагностика и развитие речи детей 2–4 лет. Метод. пособие. – 2-е изд., перераб. – М. : ТЦ Сфера, 2017. – 64 с.
5. Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М. : Владом, 2013. – 176 с.
6. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 200 с.
7. Шипицына О.С., Гирилюк Т.Н. Задержка речевого развития у детей раннего возраста (психологический и логопедический аспекты) // Специальное образование. – 2015. – № XI. – С. 277–282.

Зубенина Ленура Ильфатовна

магистрант факультета педагогики и психологии детства

к. психол. н., доцент,

Ворошнина О.Р.

зав. кафедрой спец. педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: lenura.zubenina.80@mail.ru

О ПОСТРОЕНИИ ПРОГРАММЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЧИ И НЕРЕЧЕВЫХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗРР

Lenura I. Zubenina

Master's student of the Faculty of Pedagogy and Psychology
of Childhood, PhD, Associate Professor,

Voroshnina O.R.

Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

email: lenura.zubenina.80@mail.ru

ABOUT THE CONSTRUCTION OF A SPEECH STUDY PROGRAM AND NON-SPEECH MENTAL FUNCTIONS OF YOUNG CHILDREN WITH STD

Аннотация. В статье описана проблема изучения речевых и неречевых психических функций детей раннего возраста. Представлена программа диагностики изучения речевых и неречевых психических функций обозначенного возрастного периода с задержкой речевого развития.

Ключевые слова: задержка речевого развития, ранний возраст, неречевые психические функции.

Abstract. The article describes the problem of studying speech and non-speech mental functions of young children. A diagnostic program for studying speech and non-speech mental functions of young children with delayed speech development is presented.

Key words: delayed speech development, early age, non –speech mental functions.

Весьма важный и ответственный этап развития ребёнка – это период раннего возраста. В первые три года жизни закладываются наиболее важные и фундаментальные способности – познавательная активность, любознательность, доверие к другим людям, целенаправленность и настойчивость, воображение, творческая позиция и другое. Все это не возникает само по себе и требует обязательного участия взрослого, и определенные формы деятельности. В процессе общения с взрослыми ребёнок усваивает форму их поведения, характер взаимоотношения с окружающей действительностью, постепенно наделяется знаниями и умениями взрослых. Одним из главных событий в развитии ребёнка раннего возраста является овладение речью. Многочисленные научные исследования ведущих специалистов в области ранней педагогики акцентируют внимание, что коррекционно-развивающая помощь детям от 0 до 3 лет становится основным условием предупреждения вероятных отклонений в их развитии [1, 2, 3].

Проблема изучения речевых и неречевых функций детей раннего возраста сегодня включена в список наиболее востребованных со стороны общества и родителей. В течение последних лет количественный показатель полностью здоровых новорожденных детей уменьшился до 35%. Примерно 70% детей появляются на свет с перинатальными дисфункциями ЦНС. В последующем у таких ребят диагностируются проблемы психического и речевого развития [3]. За последних 10 лет существенно повысился количественный показатель детей с задержкой речевого развития. Это становится проблемой на пути овладения образовательной программой дошкольных и школьных учреждений [3].

Цель исследования: теоретическое обоснование программы изучения речи и неречевых психических функций детей раннего возраста с ЗРР.

Достижение поставленной цели обеспечивалось решением следующих задач исследования:

1. Проанализировать показатели развития речевых и неречевых функций ребенка в раннем возрасте с ЗРР.
2. Разработать программу изучения речи и неречевых функций ребенка раннего возраста с ЗРР.
3. Осуществить подбор методик диагностики развития речевых и неречевых функций ребёнка обозначенной возрастной категории с ЗРР.

В нашем исследовании мы провели оценку методик диагностики речи и неречевых психических функций детей раннего возраста с ЗРР по следующим параметрам развития:

- Речевое развитие
- Общая моторика
- Мелкая моторика
- Артикуляционная моторика
- Мимическая моторика
- Познавательная сфера

Осуществили подбор методик диагностики развития речевых и неречевых функций ребенка обозначенной возрастной категории с ЗРР.

В таблице представлены методики диагностики речи и неречевых функций детей обозначенной возрастной категории с ЗРР.

Характеристика параметров, показателей и критериев оценки речи и неречевых психических функций детей раннего возраста с ЗРР

Параметр	Показатели	Критерии	Методы исследования
<i>Речевое развитие</i>	• понимание речи; • активная речь	В соответствии с нормативами развития на определенный возрастной период	Методика К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт, Г.В. Пантюхиной [4]
	• слуховое внимание и фонематический слух;	0–10 баллов – «отлично» (полностью сформирован); 10–30 баллов – «хорошо» (минимальные дисфункции); 30–50 баллов – «удовлетворительно» (выраженные нарушения, но коммуникативный потенциал сохранен); 50–80 баллов – «неудовлетворительно» (выраженные нарушения, которые становятся причиной сложностей общения) 80–100 баллов – «очень плохо» (отсутствует)	Методика Т.Н. Гирилюк [6]

Параметр	Показатели	Критерии	Методы исследования
<i>Общая моторика</i>	• трудности нахождения отдельных поз; • расстройства координации, повышения тонуса мышц, • нарушения двигательной памяти; • темп выполнения движения	0–10 баллов – «отлично» 10–30 баллов – «хорошо» 30–50 баллов – «удовлетворительно» 50–80 баллов – «неудовлетворительно» 80–100 баллов – «очень плохо»	Методика Т.Н. Гирилюк [6]
<i>Артикуляционная моторика</i>	• амплитуда движения; • длительность удержания позы; • тонус мышц артикуляционного аппарата; • точность выполнения движений; • последовательность и переключаемости		
<i>Мелкая моторика</i>	• точность движений пальцев рук; • дифференцированность движений пальцев рук; • координация движений пальцев рук, способность к переключению; • трудности нахождения позы		
<i>Мимическая моторика</i>	• поднять брови вверх (удивиться); • нахмурить брови (рассердиться); • надуть щеки (толстячок); • втянуть щеки (худышка); • прищурить глаза.		
<i>Познавательная сфера</i>	• сформированность ориентировки на форму; • ориентировка на величину, наличие соотносящих действий • практическое ориентирование ребенка на величину, наличия у ребенка соотносящих действий, определение ведущей руки, согласованности действий обеих рук, целенаправленности действий; • зрительное восприятие предметных картинок, понимание жестовой инструкции;	1 балл – ребенок не сотрудничает с взрослым, отсутствует понимание цели; 2 балла – ребенок принимает задания, присутствует интерес в взаимодействии со взрослым, стремится достичь цели, отсутствует самостоятельное выполнение задания 3 балла – отсутствует самостоятельное выполнение задания, переходит к самостоятельному способу выполнения задания после помощи взрослого;	Методика Е.А. Стребелевой [5]

Параметр	Показатели	Критерии	Методы исследования
	• выделение цвета как признака, на различение и названия предмета; • целостное восприятие предметного изображения; • уровень развития наглядно-действенного мышления, умения использовать вспомогательное средство; • умение ребенка действовать по подражанию, показу.	4 балла – ребенок сразу начал сотрудничать со взрослым, принимает задание и самостоятельно выполняет его.	

С учетом возраста и особенностей дизонтогенеза детей раннего возраста предлагается проводить наблюдение по диагностической программе К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт, Г.В. Пантюхиной, использовать методику Т. Гирилюк, Е.А. Стребелевой [2, 5, 6].

Для исследования речевого развития, по таким показателям как понимание речи, активная речь, предлагается методика К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт, Г.В. Пантюхиной. Предпочтение данной программе отдано в связи с тем, что она требует проведения наблюдения за ребенком в естественных ситуациях и на протяжении определенного времени. То есть, понимание речи и активная речь оцениваются не одномоментно, тем самым снижается вероятность случайного результата.

Для определения состояния артикуляционной моторики, общей, тонкой моторики выбрана методика Т.Н. Гирилюк. Данная методика исследования моторной сферы позволяет не только выявить состояние двигательных функции, но и отметить повышение тонуса мышц, нарушения координации движений, двигательной памяти.

Для исследования познавательной сферы предлагается методика Е.А. Стребелевой. Методика является невербальным, поэтому ее можно использовать для ребенка с любым уровнем речевого развития. Задания методики включают оценку речевого, сенсорного развития, опыта предметной деятельности, следовательно, позволяют дать комплексную оценку речи и неречевых функций. По нашему мнению, данная методика позволяет наиболее полно оценить различные аспекты познавательного развития ребенка.

Таким образом, программа диагностики включает изучение состояния речи, а также неречевых психических функций – показателей развития моторики, познавательного развития. Эффективность и своевременность проведения психолого-педагогической диагностики имеет большое значение. Позволяет полноценно использовать возможности сенситивных этапов развития речи, как высшей психической функции. Более того, появляется возможность быстро и продуктивно корректировать у детей темп моторного, познавательного развития и предупреждать риск формирования вторичных дисфункций.

Список литературы

1. Галигузова Л.Н. Педагогика детей раннего возраста : учеб. пособие. – М. : ВЛАДОС, 2010. – 301 с.
2. Гирилюк Т.Н. Логопедическая работа с детьми младенческого и раннего возраста. – Пермь : ПГПУ, 2009.
3. Нищева Н.В. Актуальность выявления и коррекции речевых нарушений у детей раннего и младшего дошкольного возраста // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2014. – № 2. – С. 149.
4. Печора К.Л., Пантюхина Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М. : Владос, 2013. – 176 с.
5. Стребелева Е.А., Мишина Г.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста : учеб. пособие. – М. : Мозаика-Синтез, 2016. – 200 с.
6. Шипицына О.С., Гирилюк Т.Н. Задержка речевого развития у детей раннего возраста (психологический и логопедический аспекты) // Специальное образование. – 2015. – № XI. – С. 277–282.

Ильиных Инна Ивановна

магистрант факультета педагогики и методики начального образования
e-mail: iii-x1987@yandex.ru

Шабалина Ольга Валерьевна

доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников,
кандидат филологических наук, доцент,
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: ola-perm@pspu.ru*

РАЗВИТИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ

Inna I. Ilinykh

Undergraduate student of the Faculty of Pedagogy and Methods of Primary Education
e-mail: iii-x1987@yandex.ru

Olga V. Shabalina

Associate Professor of the Department of Theory and Technology of Teaching and Upbringing of
Primary School Children, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
*Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia
e-mail: ola-perm@pspu.ru*

DEVELOPMENT OF VOCABULARY OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT IN THE PROCESS OF TEACHING COMPOSITION

Аннотация. В статье рассматривается проблема обогащения словаря младших школьников и развитие связной речи в ходе работы над сочинением-описанием. Представлен разработанный автором цикл уроков обучающего сочинения (для третьих классов) с включением приемов обогащения словарного запаса.

Ключевые слова: сочинение-описание, приемы обогащения словарного запаса, младшие школьники.

Abstract. The article examines the problem of enriching the vocabulary of junior schoolchildren and the development of coherent speech while working on a descriptive essay. A series of educational essay lessons developed by the author (for third graders) with the inclusion of vocabulary enrichment techniques is presented.

Key words: descriptive essay, techniques for enriching vocabulary, primary schoolchildren.

Психолого-педагогические исследования показывают, что к 6–7 годам у ребенка уже сформирована способность воспринимать, понимать и самостоятельно создавать текст [1, 2, 4]. Вопрос обучения школьников написанию сочинений является достаточно разработанным, исследования на данную тему были проведены Н.И. Жинкиным, В.В. Виноградовым, М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловской, Н.И. Полетовой, Г.И. Щукиной. Поэтому, планируя работу по развитию речи, педагог должен уметь отбирать средства обучения связной речи и создавать условия для того, чтобы ученики могли в письменной речи

упражняться в умении точно выражать свою мысль, отстаивать свою точку зрения, а для этого использовали все богатство языковых средств (синонимы, антонимы, многозначные слова, слова с переносным значением и др.).

В методике выделяется несколько направлений работы над словарем младших школьников: обогащение (усвоение новых, ранее неизвестных школьникам слов, а также новых значений слов, т.е. расширение словаря), уточнение (конкретизация значений слов, усвоение лексической сочетаемости, т.е. развитие гибкости словаря, его точности и выразительности), активизация (включение слов в речь, т.е. перевод лексики из пассивного словаря в активный) [2].

В ходе опытно-экспериментальной работы был спроектирован цикл уроков обучающего сочинения. Темы уроков данного цикла соответствуют учебному плану 3 класса. При проектировании была запланирована работа по двум линиям: 1) формирование умений создавать связный текст и 2) расширение словаря младших школьников.

Фрагмент тематического плана цикла уроков представлен в табл. 1.

Таблица 1

Фрагмент тематического плана цикла уроков

№ п/п	Тема сочинения	Приемы развития связной речи	Приемы работы со словарем и опорные слова
1	Сочинение по картине И.С. Остроухова «Золотая осень».	прием конкретизации темы сочинения, прием применения специальных разговорных ситуаций	Выбор слов из группы синонимов Подбор эпитетов Лексический материал: Картина – холст, произведение, творение. Листья – кроны деревьев, золотистые платья, золотые одеяния, желтый наряд, праздничная одежда. Осень золотая, теплая, яркая. Лес спокойный, грустный, таинственный, загадочный, красочный, пестрый, веселый. Листья золотая, пожелтевшая, солнечная, ковер из золотых листьев на земле. Клены гибкие, раскидистые, золотой водопад, волшебники. Небо голубое, хрустальное, прозрачное, лазурное. Краски яркие, теплые, очаровывающие. Воздух хрустальный, свежий, прохладный.

В цикл были объединены 8 уроков, в том числе по картинам: 1) И.С. Остроухова «Золотая осень»; 2) С.А. Тутунова «Зима пришла. Детство»; 3) А.С. Степанова «Лоси»; 4) И.И. Шишкина «Утро в сосновом лесу», а также уроки по серии рисунков о животных. Темы родной природы, мира животных близки и понятны детям начальной школы, поэтому были выбраны именно эти произведения.



Репродукция картины И.С. Остроухова «Золотая осень»

Исследование было проведено на базе Косинской средней школы, в исследовании принимали участие ученики 3А класса. Количество учащихся – 22 человека.

Задачей констатирующего этапа была диагностика у младших школьников речевых умений и умений использовать средства языка. Для этого было проведено сочинение на тему «Мой домашний любимец», каждая работа была проанализирована с учетом критериев, которые предложены Т.Г. Рамзаевой (табл. 2) [3].

Таблица 2

Результаты диагностики речевых умений младших школьников на констатирующем этапе

Умения	Умение раскрывать тему сочинения	Умение отбирать материал в соответствии с темой сочинения	Умение подчинять сочинение основной мысли	Умение соблюдать структуру текста-описания	Умение использовать средства языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания
Уровень развития умений					
Высокий	32%	32%	24%	40%	24%%
Средний	52%	52%	32%	52%	52%
Низкий	16%	16%	32%	8%	24%

Результаты показали, что лучше всего сформированы умение раскрывать тему сочинения, умение отбирать материал в соответствии с темой сочинения и умение соблюдать структуру текста-описания. При этом наибольшие трудности связаны с подчинением сочинения основной мысли и использованием языковых средств. В сочинениях третьеклассников мало выразительных средств языка: синонимов, антонимов, преобладают существительные и глаголы, мало используются прилагательные. Фразы учащихся, по большей части, просты, сухи по содержанию, невыразительны.

Целью формирующего этапа исследования стала реализация цикла разработанных занятий. В процессе проведения уроков школьники рассматривали репродукции картин,

отвечали на вопросы, заполняя рабочие таблицы, также выполняли задания, направленные на развитие словарного запаса учеников.

Работа по развитию словаря школьников была проведена по трем линиям.

Ключевыми для *обогащения* словаря стали такие приемы, как: объяснение значения нового слова, выяснение значения слова по толковому словарю, подбор синонимов, подбор антонимов, словообразовательный анализ.

В качестве приемов *уточнения* словаря младших школьников были использованы: объяснение значения слова с опорой на его видовой или родовой признак; выявление значения оттенков синонимов, градация синонимов, выбор наиболее точного слова из группы синонимов, подбор антонимов к многозначным словам и др.

Для *активизации* словарного запаса применялись такие приемы, как: включение нового слова либо словосочетания в контекст, составление предложений, сочинение диалогов, написание сочинений с использованием новых слов.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика речевых умений и словарного запаса младших школьников. Диагностика проводилась аналогично констатирующему этапу. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты диагностики речевых умений младших школьников на контрольном этапе

Умения	Умение раскрывать тему сочинения	Умение отбирать материал в соответствии с темой сочинения	Умение подчинять сочинение основной мысли	Умение соблюдать структуру текста-описания	Умение использовать средства языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания
Уровень развития умений					
Высокий	68%	52%	32%	68%	40%%
Средний	24%	40%	52%	32%	52%
Низкий	8%	8%	16%	0%	8%

Анализ результатов показал, что уровень сформированности всех диагностируемых речевых умений повысился, словарный запас школьников, проявленный в сочинениях, стал более разнообразным.

Следовательно, целенаправленная работа по развитию словарного запаса школьников в процессе обучения написанию сочинению способствует формированию речевых умений и развитию словаря младших школьников.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Введение в психологию. – М. : Дрофа, 2018. – 190 с.
2. Львов М.Р., Горецкий М.Р., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М. : Академия, 2008. – 464 с.
3. Рамзаева Т.Г., Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.
4. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

Ишмухаметова Ольга Сергеевна

бакалавр кафедры логопедии и коммуникативных технологий
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Пермь, Россия
o.muxametova77@mail.ru

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ СОТРУДНИЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И УЧИТЕЛЯ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Olga S. Ishmukhametova

Bachelor of Speech Therapy and Communication Technologies
Department Perm State Humanitarian Pedagogical University Perm, Russia
o.muxametova77@mail.ru

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION IN THE PROCESS OF COOPERATION BETWEEN A SPEECH THERAPIST AND AN ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE TEACHER

Аннотация. Формы и средства взаимодействия учителя-логопеда и учителя адаптивной физической культуры в школе для обучающихся с ОВЗ, в работе с детьми с умственной отсталостью.

Ключевые слова: взаимодействие специалистов, адаптивная физическая культура, применение АПК с обучающимися с умственной отсталостью.

Abstract. Forms and means of interaction between a speech therapist teacher and a teacher of adaptive physical culture at a school for students with disabilities, in working with children with mental retardation.

Key words: Interaction of specialists, adaptive physical culture, the use of ADC with students with mental retardation.

Сочетание «педагогическое взаимодействие» давно укоренилось в образовательной сфере. Слово «взаимодействие» составлено из двух корней – «взаим» и «действие». Согласно словарю С.И. Ожегова, взаимный – значит «обоюдный, касающийся обеих сторон».

Особенность сопровождения ребенка в образовательном учреждении такова, что весь педагогический коллектив принимает участие в создании условий благоприятного развития школьников. Работая в команде, каждый ее специалист выполняет свои четко определенные цели и задачи в области своей предметной деятельности. Профессиональное взаимодействие специалистов, в ходе которого происходит не только обмен информацией, но и организация совместных действий, позволяет педагогам реализовать общую деятельность, ориентированную на единый результат [1].

В качестве примера рассмотрим формы и средства взаимодействия учителя-логопеда и учителя адаптивной физической культуры в школе для обучающихся с ОВЗ, в работе с детьми с умственной отсталостью.

В Федеральном государственном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью говорится о том, что учитель-логопед в образовательном учреждении работает над развитием речи как средством общения в контексте познания окружающего мира и личного опыта ребенка. Специалист развивает понимание обращенной речи и смысла доступных невербальных графических знаков, помогает овладеть умением вступать

в контакт, поддерживать и завершать его, используя традиционные языковые (вербальные) и альтернативные средства коммуникации, соблюдая общепринятые правила общения. Логопед развивает умение пользоваться доступными средствами коммуникации в практике экспрессивной и импрессивной речи для решения соответствующих возрасту житейских задач [5].

В своей рабочей программе учитель-логопед школы для обучающихся с ОВЗ ставит следующие задачи:

- Обучать выполнению элементарной речевой инструкции;
- Развитие активной речи.
- Расширение понимания речи.
- Развитие общей и мелкой моторики.
- Работа над речевым дыханием.
- Развитие жестовой речи [3].

В свою очередь приоритетным направлением работы адаптивной школы является сохранение и укрепление здоровья обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В программе внеурочной деятельности «Подвижные игры» учителя адаптивной физкультуры отмечено, что игра вызывает у детей большой эмоциональный отклик и помогает безболезненно включиться в учебную работу. Игры способствуют правильному физическому развитию организма. Данная программа актуальна, так как участвует в решении одной из самых первоочередных задач современного образования – формирование здорового образа жизни школьников, формирование и развитие коммуникативных способностей через организованную двигательную активность ребенка.

Деятельность педагога по адаптивной физической культуре решает следующие задачи:

- Развитие и укрепление общего физического здоровья.
- Развитие двигательных умений и навыков.
- Развитие навыков коммуникации, взаимодействия в коллектив.
- Формирование потребности поиска и ознакомления с новыми играми, популяризации подвижных игр [4].

К формам взаимодействия учителя-логопеда и учителя адаптивной физической культуры в школе для обучающихся с ОВЗ относятся:

- Практикумы
- Лектории
- Тренинги
- Индивидуальное взаимодействие

В реализации взаимодействия важна скоординированность комплексно-тематического планирования учителя-логопеда и учителя адаптивной физической культуры, а также взаимопосещение образовательной деятельности специалистов.

В процессе взаимодействия педагог по адаптивной физической культуре на специальных занятиях с детьми обращает внимание на возможность автоматизации поставленных учителем-логопедом звуков, закрепления лексико-грамматических средств языка путем специально подобранных подвижных игр и упражнений. Наряду с этим решает задачи общего физического развития, укрепления здоровья, развития двигательных умений и навыков, что способствует формированию психомоторных функций [2].

Занятия по внеурочной деятельности «Подвижные игры» с детьми с умственной отсталостью разрабатываются в сюжетной форме. На этих занятиях реализуется задача развития коммуникации через движения. Чем выше двигательная активность ребенка, тем интенсивнее развивается его речь. Так же формирование движений происходит при участии речи. Ритм речи, особенно стихов, поговорок, используемый на сюжетных занятиях, способствует развитию координации общей и тонкой моторики. Стихотворная форма всегда привлекает детей своей живостью, эмоциональностью, с помощью стихотворной речи вырабатываются правильный темп речи, ритм дыхания, развиваются речевой слух, речевая

память. Адаптивная физическая культура для детей с умственной отсталостью это не только одно из средств устранения недостатков в двигательной сфере, но и полноценное физическое развитие, укрепление здоровья, адаптация в социуме [4].

В процессе сотрудничества специалисты реализуют следующие принципы:

- Принцип социализации. В применении к лицам, имеющим ограниченные возможности, социализация означает процесс освоения социально-культурного опыта, подготовку к самостоятельной жизни в обществе, а так же активное участие в различных видах полезной деятельности.

- Принцип доступности, предполагает необходимость соблюдения посильной меры трудности во избежание физических, моральных, эмоциональных перегрузок.

- Принцип систематичности и последовательности, направлен на постепенное, но систематическое формирование мотивационных убеждений необходимости физических упражнений для личного здоровья, уверенности в своих силах, самоутверждения.

Особую важность сотрудничество специалистов имеет в работе с детьми, не владеющими экспрессивной речью. Для налаживания коммуникации нами рассматривается применение средств АДК. Есть предположение что, разучивание речевок и художественных произведений в играх с помощью пиктограмм с учителем-логопедом до прихода детей на занятие по адаптивной физической культуре улучшит качество образовательного процесса. Использование пиктограмм с изображением действий и предметов в речевке поможет ребенку воспринимать не только слова, а образы, что важно для использования механизма зрительной памяти. Для детей «значки» обретают осмысленность тогда, когда они интерпретируются ими как значки для слов. Это позволяет сделать вывод о том, что эффективно использовать пиктограммы для запоминания, сохранения и воспроизведения информации обучающихся.

Таким образом, тесное взаимодействие участников специального коррекционно-образовательного процесса позволяет эффективно решать задачи комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Результатом этого сопровождения является успешная социализация детей с ОВЗ, обеспечение их полноценного участия в жизни общества, а в дальнейшем эффективная самореализация в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Список литературы

1. Коротаева Е.В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: моногр. – Екатеринбург : Изд. УрГПУ, 2013. – 203 с.
2. Основные положения адаптивной физической культуры : учеб.-метод. пособие / А.С. Самыличев [и др.]. – Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2022. – 88 с.
3. Рабочая программа учителя-логопеда «Речь и альтернативная коммуникация» для детей с умственной отсталостью (2 вариант).
4. Рабочая программа внеурочной деятельности «Подвижные игры» Направление: физкультурно-оздоровительное 1 класс 2017 г.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Калинина Надежда Николаевна

магистрант факультета педагогики и психологии детства
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: nady3009@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ, НУЖДАЮЩИХСЯ В ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ

Nadezhda N. Kalinina

undergraduate student of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Children
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Perm State
Humanitarian and Pedagogical University", Perm, Russia
e-mail: nady3009@mail.ru

CURRENT PROBLEMS OF SPEECH PEDIC SUPPORT FOR CHILDREN IN NEED OF LONG-TERM TREATMENT

Аннотация. Проанализированы статистические данные о количестве детей, нуждающихся в длительном лечении в России. Проведено анкетирование родителей детей, находящихся на длительном лечении с целью выявления нарушений коммуникации и речи, а также потребности в логопедическом сопровождении.

Ключевые слова: дети, нуждающиеся в длительном лечении, нарушения коммуникации и речи, логопедическое сопровождение.

Abstract. Statistical data on the number of children in need of long-term treatment in Russia was analyzed. A survey was conducted to interview parents of children undergoing long-term treatment to identify communication and speech disorders, as well as the need for speech therapy support.

Key words: children in need of long-term treatment, communication and speech disorders, speech therapy support.

Сохранение негативной тенденции высокой распространенности внутриутробных патологий развития, натальных травм, генетических мутаций, онкологических патологий, хронических заболеваний центральной нервной системы у детей приводит к серьезному ухудшению состояния здоровья детского населения Российской Федерации.

По данным статистики социального фонда России количество детей с инвалидностью в 2022 году составило 721827 человек [5]. Росстат представляет данные за 2022 год по распределению признанных инвалидами детей до 18 лет по преимущественно основным видам стойких нарушений функций организма человека:

- нарушение психических функций – 123 076 человек;
- нарушения языковых и речевых функций – 31 121 человек;
- нарушения сенсорных функций – 21 568 человек;
- нарушения функций дыхательной системы – 19 098 человек [6].

Перечисленные нарушения функций организма, помимо негативного влияния на соматическое состояние ребёнка, так же включаются в механизм патогенеза нарушений коммуникации и речи у детей. Таким образом, ввиду соматических особенностей и течения заболевания детям требуется длительное лечение в условиях стационара, в связи с чем часто они оказываются исключены из образовательного пространства и не получают логопедическую помощь. Отсутствие своевременного коррекционно-развивающего воздействия, приводит к тому, что начало логопедической коррекции не совпадает с сензитивными периодами развития коммуникативных навыков и речевых функций.

Конвенция ООН о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г. и подписанная Российской Федерацией 24 сентября 2008 г., устанавливает международные обязательства государств в области реабилитации инвалидов и предусматривает осуществление мер по предоставлению инвалидам возможностей для достижения и сохранения максимальной независимости, реализации физических, умственных, социальных и профессиональных способностей и полного включения

и вовлечения во все аспекты жизни общества путем организации, укрепления и расширения комплексных реабилитационных услуг и программ [1].

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2023) в статье 3 пункт 2 гарантирует обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования [2].

Согласно Федеральному Закону от 24.11.1995 N 181-ФЗ (ред. от 28.04.2023) "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" в статье 19 «Образование инвалидов» говорится, о том, что государство поддерживает получение инвалидами образования и гарантирует создание инвалидам необходимых условий для его получения. Органы, осуществляющие управление в сфере образования, и образовательные организации совместно с органами социальной защиты населения и органами здравоохранения обеспечивают получение инвалидами общедоступного и бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования и среднего профессионального образования, а также бесплатного высшего образования [4].

В письме Министерства просвещения РФ и Министерства здравоохранения РФ от 24 августа 2023 г. № ТВ-1693/03, 1/и/2-15398 «О направлении разъяснений по вопросам организации обучения по основным общеобразовательным программам и дополнительным общеразвивающим программам для детей, нуждающихся в длительном лечении в медицинских организациях» определяется необходимость обучения данной категории детей. Ситуация длительного лечения не позволяет детям систематически посещать образовательную организацию по месту жительства. Многие из них могут и хотят учиться. Обучение и воспитание всех без исключения детей являются источниками развития психологических функций, регуляторами физиологических и психологических процессов. В письме дается понятие «обучающийся, нуждающийся в длительном лечении», которое подразумевает, что обучающийся, осваивающий основные общеобразовательные и (или) дополнительные программы, которому по заключению медицинской организации проводится лечение или медицинская реабилитация продолжительностью более 21 дня в медицинских организациях или на дому, согласно перечню заболеваний, наличие которых

дает право на обучение по основным общеобразовательным программам на дому, или ребенок, который уже обучается на дому в соответствии с иными законными основаниями [3].

В Российской Федерации флагманом организации обучения детей, нуждающихся в длительном лечении является проект «УчимЗнаем», созданный в 2014 году. Проект «УчимЗнаем» нацелен на создание полноценной образовательной среды в детских больницах для детей, находящихся на длительном лечении и в силу этого изолированных от обучения в обычных школах. Задача проекта «УчимЗнаем» – способствовать реализации гарантированного права ребенка на получение качественного и доступного образования в условиях длительного лечения и отсутствия возможности посещать обычную школу или детский сад [7].

По данным всемирной организации здравоохранения за 2021 год – ежегодно примерно 400 000 детей и подростков в возрасте от рождения до 19 лет заболевают раком [8]. Одна из наиболее распространённых категорий детей, нуждающихся в длительном лечении – это дети с онкологическими заболеваниями. Поэтому было принято решение разместить анкету для родителей детей, нуждающихся в длительном лечении, в родительских чатах медицинских центров, занимающихся лечением и реабилитацией детей с онкологическими патологиями.

В рамках электронного анкетирования родителей воспитывающих детей, нуждающихся в длительном лечении были собраны статистические данные (возраст, социальный статус, место проживания); проведена оценка интеллектуальных возможностей, уровня речевого развития, потребности в логопедическом сопровождении. В опросе приняли участие 56 семей, дети в которых нуждаются в длительном лечении. При сборе данных, учитывался возраст детей: ранний возраст (0–3 лет) – 12 человек (21%), дошкольный возраст (4–6 лет) – 13 человек (23%), младший школьный возраст (7–10 лет) – 15 человек (27%), средний школьный возраст (11–14 лет) – 13 человек (24%), старший школьный возраст (15–18 лет) – 3 человека (5%). Из 56 детей прошедших анкетирование статус ребенок-инвалид имеют 54 человека (96%). Географическая широта опроса охватила 26 регионов Российской Федерации, наибольшее количество детей проживает в Пермском крае – 10 человек (18%), в Москве – 6 человек (11%), в Новосибирской области – 5 человек (9%).

По основному диагнозу 82% составляют дети с опухолями центральной нервной системы, 5% – детский церебральный паралич, 3% - синдром Дауна, 10% – другие онкологические или генетические заболевания. Доминирование количества детей с опухолями центральной нервной системы, требует проведения дополнительных исследований в формате сбора подробной истории развития ребенка, течения заболевания, уточнения локализации новообразования в ЦНС с целью определения патогенетического механизма нарушений коммуникации и речи.

Среди сопутствующих диагнозов: нарушения зрения в виде астигматизма, полной или частичной атрофии зрительного нерва составляют 13%; эпилепсия диагностирована у 11% детей; носители вентрикулоперитонеального шунта – 4%; гидроцефалия – у 2 % детей; 5% детей имеют гормональные нарушения. Нарушения двигательных функций отмечаются у 10% детей в виде парезов лицевого нерва, мозжечковой атаксии, паралич гортани и голосовых связок, дизартрии. Отмечаются единичные случаи инсультов, апноэ, астмы. Один ребёнок является носителем трахеостомы. Учитывая сложность основных диагнозов

и других хронических заболеваний диагностированных у детей, включенных в исследование, необходимо провести тщательный анализ противопоказаний к использованию логопедических технологий формирования моторного праксиса, произносительной и темпо-ритмической стороны речи.

Особенности интеллектуального развития представлены в виде задержек психического развития (18%), задержек речевого развития (2%), расстройства аутистического спектра (2%), умственной отсталости (4%), большая часть выборки детей (65%) имеет сохранный интеллектуальный статус.

Нарушения коммуникативных функций проявляются у половины выборки детей, но для общения 22% детей используют жесты, 2 % взаимодействуют с помощью карточек, вокализации или отдельные слова применяют для общения 7% детей, отсутствует звучащая речь у одного ребенка (2%) из-за пареза гортани и установленной трахеостомы.

Таким образом, в группе детей имеющих нарушения коммуникации возникает необходимость проведения углубленного исследования высших психических функций, вербальных и невербальных средств общения. На основе полученных данных учитель-логопед сможет подобрать для каждого ребенка подходящие средства альтернативной и дополнительной коммуникации.

Согласно результатам опросника для родителей, среди речевых нарушений у детей доминируют нарушения звукопроизношения (44%), нарушения слоговой структуры слова (16%), нарушения активного словаря (35%), нарушения грамматического строя речи (18%), нарушения связной речи (28%), нарушения письма (21%) и чтения (18%).

По клинической классификации речевых нарушений в выборке детей доминирует дизартрия (16%), отмечаются единичные случаи алалии, афазии, дисграфии. Согласно психолого-педагогической классификации у детей отмечаются такие речевые нарушения, как ЗРР (задержка речевого развития) (25%), единичные случаи ОНР, ФФНР, СНР. Большинство детей из выборки не имеют установленного речевого диагноза. Только 35 детей (62,5 %) проходили логопедическое обследование в течение жизни.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что все структурные компоненты речи у детей формируются с отставанием от онтогенетических норм. Но учитывая, что первоначальную оценку нарушений речи проводили родители при помощи метода наблюдения, без специального инструментария для диагностики и оценки уровня развития речи, учителю-логопеду необходимо провести углубленное интервью с семьей и логопедическое обследование ребёнка. Полученные данные позволяют сделать выводы об актуальном уровне коммуникативного и речевого развития ребёнка. По результатам диагностики будет выстроен индивидуальный образовательный маршрут ребёнка, основанный на персонифицированном подходе, в соответствии с прогнозом по основному заболеванию и реализации речевой функции с точки зрения полезности функционирования для достижения высокого уровня качества жизни. Семья ребенка получит возможность стать участниками консультативно-обучающих занятий, которые выстраиваются на основе междисциплинарного подхода, направленные на формирование и коррекцию всех сторон речи в соответствии с возрастными нормами.

На момент проведения анкетирования 19 детей (34%) получают логопедическую помощь. Услуги логопедической помощи дети получают в условиях образовательных организаций (7%), в системе здравоохранения (4%), в частной сфере (11%), периодически

в рамках курсов реабилитации (34%) опрошенных, остальные 44% детей из выборки не получают логопедическую помощь. На вопрос о необходимости получения качественной логопедической помощи с целью преодоления имеющихся речевых нарушений положительный ответ дали 72% опрошенных семей.

Группа детей, нуждающихся в длительном лечении, является неоднородной по возрастным характеристиками, по основному и дополнительному диагнозам, по уровню развития коммуникативных навыков, по особенностям речевого развития. На основе проведенного анкетирования можно сделать вывод, что дети, нуждающиеся в длительном лечении получают услуги логопедической помощи часто не систематически, что отрицательно влияет на их речевое развитие. Создание системы и проведение консультационно-обучающих занятий для семей имеющих детей, нуждающихся в длительном лечении, позволит осуществить качественное сопровождение коммуникативного и речевого развития детей.

Список литературы

1. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс] : принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года. Госдума ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов 25 апреля 2012 года. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
2. Закон РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ [Электронный ресурс] : принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
3. Письмо Минпросвещения России N ТВ-1693/03, Минздрава России N 1/и/2-15398 от 24.08.2023 «О направлении Разъяснений по вопросам организации обучения по основным общеобразовательным программам и дополнительным общеразвивающим программам для детей, нуждающихся в длительном лечении в медицинских организациях» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_455872/
4. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 # 181-ФЗ (ред. от 28.04.2023) – ФЗ [Электронный ресурс] : принят Государственной Думой 20 июля 1995 года, одобрен Советом Федерации 15 ноября 1995 года. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/
5. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964>
6. URL: https://sfr.gov.ru/files/id/statistics/2022/75-4_grup_2022_1.xls
7. URL: <https://uchimznaem.ru/>
8. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/cancer-in-children>

Караваева Анастасия Андреевна

магистрант факультета педагогики и методики начального образования

e-mail: nastya02.11.98@yandex.ru

Скрипова Юлия Юрьевна

доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников,

кандидат педагогических наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: yla059@pspu.ru

ВНЕДРЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА ДЛЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Anastasia A. Karavaeva

undergraduate student of the Faculty of Pedagogy and Methodology of Primary Education

e-mail: nastya02.11.98@yandex.ru

Julia Y. Skripova

, Associate Professor of the Department of Theory and Technology of Teaching and
Upbringing of Younger Schoolchildren, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Federal State Educational Institution of Higher Education

"Perm State Humanitarian Pedagogical University", Perm, Russia

IMPLEMENTATION OF A MENTORING SYSTEM IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS FOR THE SUCCESSFUL ADAPTATION OF YOUNG SPECIALISTS

Аннотация. В статье представлены результаты внедрения системы наставничества в образовательной организации для успешной адаптации молодых специалистов. Автор описывает практическую работу.

Ключевые слова: адаптация, молодые специалисты, наставники.

Abstract. The article presents the results of introducing a mentoring system in an educational organization for the successful adaptation of young specialists. The author describes practical work.

Key words: adaptation, young specialists, mentors.

Профессиональное развитие педагогов начинается с первых дней работы в школе. К новым условиям молодой педагог адаптируется постепенно. В период адаптации начинающий учитель сталкивается с самыми разными проблемами: взаимодействие с новым коллективом, организация деятельности учеников, выстраивание отношений с родителями обучающихся, административно-правовыми, социально-экономическими, а также управленческими трудностями. Часто эти проблемы пугают молодых специалистов, отрицательно влияют на их психологическое здоровье. Как следствие, молодые педагоги не остаются работать в образовательной организации, а меняют свой профессиональный путь, что может привести к недостатку педагогических кадров в образовательных организациях [3, с. 134].

Поддержка молодых специалистов является неотъемлемым направлением работы любой образовательной организации. Задача административной команды школы – создать

условия для успешной и быстрой адаптации молодого специалиста, для сохранения его на месте работы и повышения его профессиональной компетентности в дальнейшем. В федеральном проекте «Учитель будущего» национального проекта «Образование» особое внимание уделяется привлечению молодых педагогов в школы, подчеркивается, что в образовательной организации должна обязательно проводиться работа по их адаптации. Одним из путей более мягкой адаптации молодых специалистов является система наставничества.

В ходе опытно-экспериментального исследования, организованного на базе одной из школ Пермского муниципального округа, были проанализированы особенности адаптации молодых учителей, чья работа предусматривала взаимодействие с наставником.

Целью констатирующего этапа исследования было выявление уровня адаптации молодых специалистов образовательной организации. Для диагностики использовалась методика «Оценка профессиональной адаптации», разработанная О.Н. Родиной, и адаптированная для широкого применения М.А. Дмитриевой [2, с. 123].

В результате первичной диагностики молодые учителя были распределены в две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальную группу были включены 50% молодых специалистов с низким уровнем адаптации, 50% с уровнем адаптации ниже среднего, в контрольную группу – 25% молодых специалистов с уровнем адаптации ниже среднего, 75% со средним уровнем адаптации.

На этом этапе методом анкетирования были выявлены основные затруднения в работе молодых специалистов. Результаты представлены в таблице.

Затруднения молодых специалистов

№ п/п	Уровень адаптации	Проблемы, затруднения в профессиональной деятельности
Молодой специалист 1	Ниже среднего	Мотивировать деятельность учащихся, формулировать цели урока, в общении с учащимися, их родителями, организовывать своевременный контроль и коррекцию ЗУН учащихся, заполнение электронного журнала.
Молодой специалист 2	Низкий	Организация дисциплины на уроке, мотивировать деятельность учащихся проведении уроков, в общении с учащимися, их родителями, заполнение электронного журнала, формулировать цели урока.
Молодой специалист 3	Низкий	Организация дисциплины на уроке, проведении уроков, в общении с учащимися, их родителями, в календарно-тематическом планировании, заполнение электронного журнала, формулировать цели урока.
Молодой специалист 4	Ниже среднего	Организация дисциплины на уроке, проведении уроков, в общении с учащимися, их родителями, в календарно-тематическом планировании, заполнение электронного журнала, формулировать цели урока.

В ходе формирующего этапа в экспериментальной группе молодых педагогов было проведено воздействие в виде реализации системы наставничества.

Для реализации системы наставничества внутри образовательной организации разработаны и приняты следующие локальные нормативные правовые акты:

- Приказ «Об утверждении положения о системе наставничества педагогических работников в образовательной организации».
- Положение о системе наставничества педагогических работников в ОО, план мероприятий по реализации Положения о системе наставничества педагогических работников в ОО.
- Приказ «О закреплении наставнических пар/групп с письменного согласия их участников на возложение на них должностных обязанностей, связанных с наставнической деятельностью».

- Внесено изменение в Положение о системе оплаты труда и материальном стимулировании труда работников».

На основании представленных документов была разработана программа наставничества. В соответствии с программой основную работу с молодыми специалистами проводили учителя-наставники (опытные педагоги того же предметного направления, что и молодой специалист, способные осуществлять всестороннюю методическую поддержку).

При подборе наставника и молодые специалисты, и учителя со стажем прошли психологические диагностики, а именно: тест Айзенка, тест Юнга [1, 4]. С учетом результатов данных тестов были составлены пары «наставник – наставляемый».

При реализации программы педагоги, следуя плану адаптации молодого специалиста под руководством наставника, с сентября 2022 по май 2023 года проводили целенаправленную работу. Основными формами взаимодействия стали:

- взаимопосещение уроков;
- анализ уроков;
- беседы и консультации;
- ситуационное наставничество;
- мастер-классы наставников;
- практические занятия.

В ходе наблюдений за наставниками и наставляемыми замечено, что педагоги взаимодействуют между собой достаточно часто. Более остро молодые специалисты нуждались в помощи в течение I и II четвертей, а также в периоды итоговых контрольных работ и промежуточной аттестации. Совпадающие затруднения молодых специалистов были проработаны педагогами в группах.

На контрольном этапе опытно-экспериментального исследования для оценки эффективности внедрения системы наставничества по успешной адаптации молодых специалистов в образовательной организации была проведена повторная диагностика по методике «Оценка профессиональной адаптации». В диагностике участвовали молодые специалисты контрольной и экспериментальной групп.

Результаты контрольной группы получились следующие: уровень адаптации «средний» – 25%, уровень адаптации «ниже среднего» – 25%, уровень адаптации «низкий» – 50%. Молодые специалисты экспериментальной группы показали другие результаты: уровень адаптации «высокий» – 50%, уровень адаптации «средний» – 50%. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов позволили выявить успешную адаптацию молодых специалистов экспериментальной группы: все молодые специалисты достигли уровня адаптации «средний» или «высокий», тогда как в контрольной группе, к сожалению, результаты ухудшились. Важно отметить, что количество затруднений у молодых специалистов экспериментальной группы уменьшилось.

Таким образом, можно сделать вывод, что внедрение системы наставничества способствует успешной адаптации молодых специалистов.

Список литературы

1. Айзенк Г.Ю., Вильсон Г. Как измерить личность / пер. с англ. А. Белопольский. – М. : Когито-Центр, 2000. – 283 с.
2. Дмитриева М.А., Крылов А.А., Нафтульев А.И. Психология труда и инженерная психология : учеб. пособие. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. – 224 с.
3. Мухаметова А.Ф. Проблема адаптации молодых специалистов // Иновационная наука. – 2015. – № 7. – С. 134–137.
4. Юнг К.Г. Психологические типы. – СПб. : Ювента ; М. : Прогресс-Универс, 1995. – 238 с.

Ключинская Татьяна Николаевна

доцент кафедры ТМФКиТ, кандидат педагогических наук

Карева Мария Васильевна

магистрант факультета физической культуры

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: klyuchinskaya_tn@pspu.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РИСКОВ ГИМНАСТОК 7–8 ЛЕТ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОМПЛЕКСА УПРАЖНЕНИЙ КООРДИНАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Tatyana N. Klyuchinskaya

associate professor of the department of TMPKiT, candidate of pedagogical sciences,

Maria V. Kareva

Master's student at the Faculty of Physical Culture

Federal State Educational Institution of Higher Education

"Perm State Humanitarian and Pedagogical University", Perm, Russia

e-mail: e-mail: klyuchinskaya_tn@pspu.ru

IMPROVING THE RISKS OF GYMNASTS 7–8 YEARS OLD USING A COMPLEX OF COORDINATION EXERCISES

Аннотация. В данной статье рассмотрены мнения тренеров и собственные наблюдения о выполнении рисков в соревновательной программе. Определены отличительные особенности упражнений группы рисков, а также выделены отличительные признаки, которые лежат в основе критериев оценивания преакробатических упражнений в художественной гимнастике. На основе полученных данных в статье представлены разработанные комплексы упражнений координационной направленности, способствующие повышению эффективности выполнения рисков с обручем гимнастками 7–8 лет.

Ключевые слова: художественная гимнастика, риски в художественной гимнастике, правила по художественной гимнастике, базовая ценность, критерии.

Abstract. This article discusses the opinions of coaches and their own observations about performing risks in a competition program. The distinctive features of risk group exercises are determined, and the distinctive features that underlie the criteria for evaluating preacrobatic exercises in rhythmic gymnastics are highlighted. Based on the data obtained, the article presents developed sets of coordination-oriented exercises that help increase the efficiency of performing risks with a hoop by gymnasts 7–8 years old.

Key words: rhythmic gymnastics, risks in rhythmic gymnastics, rules for rhythmic gymnastics, basic value, criteria.

На современном этапе развития гимнастики, повышение результативности соревновательной деятельности спортсменов обуславливает необходимость совершенствования научных основ теории и методики спорта, это связано с обоснованием эффективной системы всех видов подготовки в художественной гимнастике, а также совершенствования технологии соревновательной деятельности [1].

В последнее время наблюдаются значительные изменения в правилах соревнованиях международной и российской федерации гимнастики (FIG), направленные в сторону

усложнения. Особую ценность имеют сложные ловли предметов, которые связаны с риском их потери. Для того чтобы быть засчитанными, элементы мастерства должны выполняться без технических ошибок, данный факт относится как к индивидуальным, так и к групповым выступлениям гимнасток. «Риском» в художественной гимнастике называют элементы повышенной сложности, выполняемые с броском или без него [4, 5].

«Риски» являются обязательными в соревновательной композиции гимнасток разной квалификации и представляют совокупность броска и ловли предмета и, как минимум, выполнение двух вращательных движений. Выполнение элементов данной группы дают дополнительную надбавку за точное выполнение целостного упражнения [2].

Растущая сложность предметной подготовки обостряет поиск эффективных методик, направленных на развитие сложно-координационных движений и быстрому приобретению прочных навыков в работе с рисками [3]. Это является одной из важнейших тенденций прогрессирования художественной гимнастики на данном этапе ее развития. Исходя из данной проблемы актуальным становится разработка такой программы начального обучения в художественной гимнастике, эффективность которой, позволит оптимизировать процесс формирования базовых двигательных навыков и умений в работе с рисками у гимнасток 7–8 лет.

Все вышеперечисленное обуславливает важность и актуальность выбранной темы исследования.

В связи с этим, целью исследования является разработка комплексов упражнений, способствующих развитию координационных способностей с применением рисков с обручем и повышением техники выполнения рисков.

С целью выявления факта включения элементов риска в соревновательную программу гимнасток было проведено анкетирование тренеров по художественной гимнастике. В анкетировании принимали участие 30 тренеров по художественной гимнастике (г. Перми, Казани, Москвы, СПб).

В результате анкетирования было выявлено, что в возрасте 7–8 лет 20% гимнасток, в произвольной программе, выполняют 1 шене + кувырок; 20% гимнасток выполняют 2 шене; 60% гимнасток не используют риск в соревновательной программе.

В ходе анкетирования выявлены основные ошибки гимнасток при выполнении рисков (рис. 1):

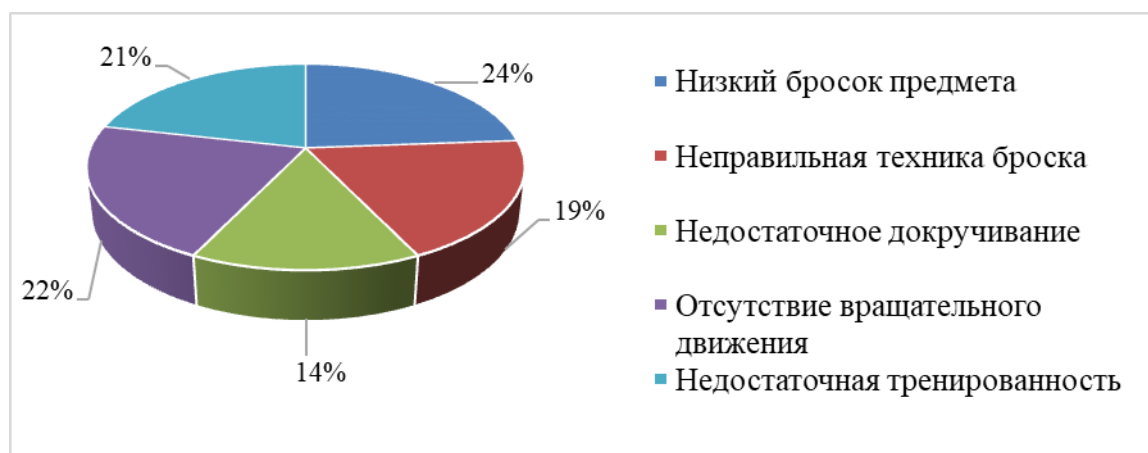


Рис. 1. Основные ошибки, которые совершают гимнастки при выполнении рисков, по мнению специалистов

Также было выявлено, что в научно-методической литературе по художественной гимнастике недостаточно материалов, направленных на обучение и совершенствование техники выполнения рисков: 60% респондентов ответили «недостаточно»; 20% ответили «научно-методическая литература нуждается в обновлении»; 10% респондентов затрудняются ответить на данный вопрос.

Исходя из данных, полученных в ходе анализа научно-методической литературы, анкетирования и личного опыта, были разработаны комплексы упражнений координационной направленности, способствующие эффективному выполнению рисков.



Рис. 2. Средства и методы повышения эффективности выполнения рисков по мнению специалистов

Традиционно методика обучения выполнения рисков в художественной гимнастике состоит из: техники броска и ловли предметов; выполнения рисков; совмещение броска, вращательного движения и ловли предмета.

В рамках исследования рассмотрено выполнение риска с обручем. Разработанный комплекс упражнений для экспериментальной группы был разделен на блоки: броски обруча, ловля обруча, акробатические элементы, выполнение риска. Данные комплексы упражнений разработаны для основной части занятия. Время, отведенное на работу с рисками 1–1,5 часа.

В табл. 1 представлены фрагменты разработанных комплексов.

Таблица 1

Комплексы упражнений координационной направленности

Блок 1: Комплекс упражнений, направленный на обучение и совершенствование техники бросков с обручем			
№	Упражнение	Дозировка	Методические указания
1	Бросок обруча в боковой плоскости	10–15 раз на каждую руку	После предварительного замаха рука выпрямляется вверх и выбрасывает обруч
2	Бросок обруча в лицевой плоскости	10–15 раз на каждую руку	После предварительного замаха рука выпрямляется с вращением обруча перед собой и выбрасывает обруч
Блок 2: Комплекс упражнения, направленный на обучение и совершенствование техники ловли обруча			
1	Ловля обруча во вращение.	10–15 раз на каждую руку	После броска необходимо оставить рукуверху для ловли. После соприкосновения руки и обруча, с амортизировать руку вниз и подать ее назад, для того чтобы обруч закрутился.
2	Ловля обруча за спиной одной рукой.	10–15 раз на каждую руку	Руку отвести за спину и согнуть ее в локте, кисть раскрыть и поймать обруч
Блок 3: Комплекс акробатических упражнений координационной направленности			
1	Выполнение трех кувырков вперед/назад подряд.	3 серии	Стараться увеличивать темп выполнения, без потери техники

	Усложнение: - увеличение количества кувырков (4–5); - добавление равновесия в конце выполнения.		
2	Выполнение трех переворотов боком подряд. Усложнение: - увеличение количества переворотов (4–5); - добавление равновесия в конце выполнения.	3 серии	Стараться увеличивать темп выполнения, без потери техники
Блок 4: Комплекс упражнений, направленный на овладение техники выполнения рисков			
1	Бросок обруча тренером после двух кувырков. Усложнение: - увеличение количества кувырков; - разное положение обруча; - шене + кувырок; - отработка с закрытыми глазами.	3 серии	Стараться увеличивать темп выполнения, без потери техники и предмета
2	Бросок обруча тренером после двух переворотов боком. Усложнение: - увеличение количества переворотов; - разное положение обруча: блинчиком, тарелочкой. - шене + переворот; - отработка с закрытыми глазами.	3 серии	Стараться увеличивать темп выполнения, без потери техники и предмета

Стоит отметить, что перед началом выполнения комплекса упражнений, гимнастки осуществляют «мелкую работу». Перед началом обучения выполнения рисков с обручем, необходимо ознакомить занимающихся с различными положениями обруча в пространстве, способами его держания и захвата.

Усложнение упражнения в данном комплексе также происходило после овладения техникой исходного упражнения. После отработки техники изученных элементов, они соединялись риск.

С целью выявления эффективности разработанных комплексов, в ходе эксперимента дважды проведено контрольное тестирование.

Исходя из результатов входного тестирования гимнасток 7–8 лет наблюдается отсутствие достоверных различий между двумя группами, что говорит об их однородности. Результаты всех тестов КГ превышают результаты ЭГ.

В конце педагогического эксперимента проведено контрольное тестирование координационных способностей гимнасток 7–8 лет, результаты представлены в табл. 2.

Сравнение результатов внутри ЭГ с помощью т-критерия Стьюдента для зависимых выборок, позволило выявить наличие достоверных различий между результатами до и после эксперимента во всех тестах ($p < 0,05$). Также, наблюдаются значительные улучшения координационных способностей гимнасток, о чем говорят результаты относительного и абсолютного прироста. Так, результаты теста «бросок и ловля обруча» улучшились на 37,5%. Результаты теста «балансирование обруча на руке» улучшились на 44,6%, «повороты без смещения центра тяжести» улучшились на 36,1%.

Таблица 2

Тестирование координационных способностей гимнасток ЭГ 7–8 лет в конце педагогического эксперимента

Тест	ЭГ до	ЭГ после	t	p	$\pm\Delta$	$\Delta\%$
Бросок и ловля обруча (баллы).	3,31 $\pm$ 0,91	4,42 $\pm$ 0,69	6,0	$\leq 0,05$	1,2	37,5
Балансирование обруча на руке (сек).	5,52 $\pm$ 1,05	7,23 $\pm$ 1,13	6,2	$\leq 0,05$	2,23	44,6
Комбинация с броском (сек).	6,62 $\pm$ 0,43	6,45 $\pm$ 0,38	10,7	$\leq 0,05$	-0,32	4,76
Равновесие на полупальцах (сек).	25,8 $\pm$ 3,08	30,19 $\pm$ 3,84	5,7	$\leq 0,05$	4,3	16,6
Равновесие после трех кувырков (сек).	5,97 $\pm$ 0,35	6,28 $\pm$ 0,26	6,2	$\leq 0,05$	0,31	5,19
Повороты без смещения центра тяжести (кол-во поворотов).	3,65 $\pm$ 0,96	4,97 $\pm$ 0,73	5,0	$\leq 0,05$	1,3	36,1

Примечание: Δ – абсолютный прирост, $\Delta\%$ – относительный прирост.

В КГ в конце эксперимента наблюдаются достоверные различия в тестах: «равновесие на полупальцах», «равновесие после трех кувырков», «повороты без смещения центра тяжести» ($p \leq 0,05$). Наибольший относительный прирост наблюдается в тесте «бросок и ловля обруча» – 11,7%, «балансирование обруча на руке» – 10,5%, «повороты без смещения центра тяжести» – 13,5%.

В табл. 4 представлено сравнение результатов тестирования ЭГ и КГ в конце педагогического эксперимента.

Таблица 3

Тестирование координационных способностей гимнасток КГ 7–8 лет в конце педагогического эксперимента

Тест	КГ до	КГ после	t	p	$\pm\Delta$	$\Delta\%$
Бросок и ловля обруча (баллы).	3,42 $\pm$ 1,26	3,80 $\pm$ 1,03	2,5	$\geq 0,05$	0,4	11,7
Балансирование обруча на руке (сек).	5,73 $\pm$ 1,15	6,30 $\pm$ 1,25	1,8	$\leq 0,05$	0,6	10,5
Комбинация с броском (сек).	6,48 $\pm$ 0,47	6,43 $\pm$ 0,4	1,7	$\geq 0,05$	-0,05	0,7
Равновесие на полупальцах (сек).	26,0 $\pm$ 2,05	27,31 $\pm$ 2,58	3,0	$\leq 0,05$	1,3	5
Равновесие после трех кувырков (сек).	6,01 $\pm$ 0,65	6,14 $\pm$ 0,62	4,3	$\leq 0,05$	0,13	2,16
Повороты без смещения центра тяжести (кол-во поворотов).	3,70 $\pm$ 0,82	4,20 $\pm$ 0,91	3,1	$\leq 0,05$	0,5	13,5

Примечание: Δ – абсолютный прирост, $\Delta\%$ – относительный прирост.

В конце педагогического эксперимента наблюдается преимущество результатов тестирования ЭГ над КГ. Так, в тесте «бросок и ловля обруча» результат в ЭГ выше на 0,6 баллов. При выполнении теста «балансирование обруча на руке» гимнастки ЭГ удерживают обруч дольше на 0,93 сек. Комбинацию с броском гимнастки ЭГ и КГ выполняют с разницей в 0,03 сек. Равновесие на полупальцах гимнастки ЭГ удерживают дольше на 2,8 сек. Равновесие после трех кувырков гимнастки ЭГ удерживают дольше на 0,14 сек. Гимнастки ЭГ выполняют большее количество поворотов без смещения центра тяжести (на 0,7 раз).

Сравнение результатов тестирования координационных способностей гимнасток 7–8 лет после педагогического эксперимента

№	Тест	ЭГ после	КГ после	t	p
1	Бросок и ловля обруча (баллы).	4,4±0,69	3,8±1,03	1,5	≥0,05
2	Балансирование обруча на руке (сек).	7,23±1,13	6,3±1,25	1,8	≥0,05
3	Комбинация с броском (сек).	6,4±0,38	6,43±0,4	0,2	≥0,05
4	Равновесие на полупальцах (сек).	30,1±3,84	27,3±2,58	1,9	≥0,05
5	Равновесие после трех кувырков (сек).	6,28±0,26	6,14±0,62	0,7	≥0,05
6	Повороты без смещения центра тяжести (кол-во поворотов).	4,9±0,73	4,2±0,91	1,9	≥0,05

Исходя из результатов табл. 4 можно сделать вывод, что в конце педагогического эксперимента также отсутствуют достоверные различия между результатами тестирования двух групп. Однако, можем сделать вывод об эффективности разработанных комплексов упражнений, координационной направленности исходя из результатов абсолютного и относительного прироста двух групп. Результаты абсолютного и относительного прироста ЭГ превышают результаты КГ во всех тестах.

Таким образом, разработанный комплекс упражнений благоприятно влияет на выполнение рисков, о чем свидетельствуют результаты педагогического эксперимента. В дальнейшем планируется доработка и использование комплексов упражнений в тренировочном процессе юных гимнасток.

Список литературы

1. Винер-Усманова И.А. Интегральная подготовка в художественной гимнастике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2013. – 47 с.
2. Архипова Ю.А., Карпенко Л.А. Методика базовой подготовки гимнасток в упражнениях с предметами. – СПб. : СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2014. – 148 с.
3. Крайждан О.М. Воспитание координационных способностей у девочек 6–7 лет на этапе начальной спортивной подготовки в художественной гимнастике : дис. ... д-ра пед. наук. – Кишинев, 2011. – 214 с.
4. Николаева Е.С. Развитие координационных способностей как условие эффективного обучения девочек 5–7 лет упражнениям с предметами в художественной гимнастике : дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2006. – 153 с.
5. Правила по художественной гимнастике [Электронный ресурс] : официальный сайт. – URL: https://napedestale.ru/images/Pravila_po_khudozhestvennoi_gimnastike_2022-2024.pdf?ysclid=l4qoj1r3l233629146 (дата обращения: 10.11.2024).

Ключинская Татьяна Николаевна
доцент кафедры ТМФКиТ, кандидат педагогических наук
Путилова Екатерина Владимировна
магистрант факультета физической культуры
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия*
e-mail: klyuchinskaya_tn@pspu.ru

ВЛИЯНИЕ ПОДВИЖНЫХ ИГР В РАЗВИТИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Tatyana N. Klyuchinskaya
associate professor of the department of TMPKiT, candidate of pedagogical sciences,
Ekaterina V. Putilova
master's student of the Faculty of Physical Culture
*Federal State Educational Institution of Higher Education
"Perm State Humanitarian and Pedagogical University", Perm, Russia*
e-mail: klyuchinskaya_tn@pspu.ru

FORMING THE REPRESENTATION OF SPATIAL ORIENTATION IN PRESCHOOL CHILDREN USING MOBILE GAMES

Аннотация. В статье говорится о развитии пространственного ориентирования детей дошкольного возраста средствами подвижных игр. В подвижных играх ребенок упражняется в умении самостоятельно и правильно выбрать направление движения. У него формируется навык быстрого изменения направления в соответствии с изменившимися условиями.

Ключевые слова: подвижные игры, дошкольный возраст, пространственные ориентирования.

Abstract. The article deals with the formation of spatial representations in preschool children by means of outdoor games. In outdoor games, the child exercises the ability to independently and correctly choose the direction of movement. He develops the skill of quickly changing direction in accordance with changing conditions.

Key words: outdoor games, education, senior preschool age, spatial representations.

Пространственное ориентирование детей развивается в различных видах деятельности, но особо важная роль в процессе их формирования и совершенствования принадлежит двигательной деятельности.

В подвижных играх у детей развиваются умственные способности, нравственные и эстетические чувства, формируется сознательное отношение к своей деятельности, а все это во взаимосвязи содействует формированию всесторонне развитой личности [1].

Подвижная игра имеет большую роль в умственном воспитании детей: они учатся действовать в соответствии с правилами, владеть пространственными формулировками, осознанно действовать в игре и познавать мир вокруг себя. Память, представления, мышление, воображение развиваются в процессе игры. В своих трудах «Основа закономерностей» авторитетный учёный Александр Владимирович Кинеман писал: «Игра – это сознательная деятельность, направленная на достижение условно поставленной цели. Хорошо подобранная и правильно руководимая, игра является сильным средством

воспитания детей дошкольного возраста» [2]. «Подвижная игра – это сознательная, активная деятельность ребенка, характеризующаяся точным и своевременным выполнением заданий, связанных с обязательными для всех играющих правилами».

По мнению Эммы Яковлевны Степаненковой, подвижная игра содержит неограниченные возможности формирования у детей ориентировки в пространстве. В подвижных играх ребенок решает разнообразные ориентировочные задачи: определяет направление движения, расположение различных окружающих его предметов, учится соразмерять свои движения в окружающей среде. Подвижная игра создает благоприятные условия для овладения пространственной ориентировкой, совершенствуются приобретенные в упражнениях знания о направлении движений, местоположении и взаимоположении предметов [5].

Как известно, к подвижным играм относятся игры, основанные на двигательной активности. Для дошкольников значение подвижных игр очень велико, ведь благодаря играм происходит развитие пространственных представлений, всестороннее развитие ребенка. Играя все вместе в подвижные игры, дети учатся, согласовывать свои действия с остальными играющими, выполнять необходимые игровые действия, не мешая при этом другим участникам [3].

Цель исследования: обоснование эффективности подвижных игр в развитии пространственного ориентирования детей дошкольного возраста.

Для реализации цели необходимо решались задачи:

1. Изучить теоретические аспекты пространственного ориентирования детей дошкольного возраста
2. Экспериментальным путем доказать эффективность подвижных игр в развитии пространственного ориентирования детей дошкольного возраста.

Для решения поставленных задачи был проведен педагогический эксперимент в дошкольном образовательном учреждении, который длился 5 месяцев. В эксперименте приняли участие 20 детей подготовительной группы, в возрасте 6-7 лет.

Дети были поделены на 2 группы – экспериментальную (5 мальчиков, 5 девочек, всего 10 детей) и контрольную (5 мальчиков, 5 девочек, всего 10 детей)

Отбор и составление игр проходили в зависимости от следующих условий: общего уровня умственного и физического развития детей, их двигательных умений, состояния здоровья каждого ребенка, интересов детей, места проведения.

Занятия проходили 3 раза в неделю по 15–20 минут. Комплексы игр включались в основную часть урока. Каждый комплекс включал в себя игры на пространственное ориентирование.

I этап. Подготовительный:

- Закрепить у детей ориентировку «на себе» (голова – вверх, ноги – вниз, грудь – вперед, спина – сзади, по бокам – руки – левая и правая, попарно - противоположные части тела и т.д.)

На этом этапе проводилась проверка и закрепление знаний правой и левой сторон, применялись игры: Веселая зарядка, Игра «Покажи», «Вратарь», «Качалочка» «Вправо, влево прокати, только мяч не упусти», «Цапля» "Справа, слева, вперед в обруч точно попади», «Руки вверх», «Повтори, что на карточке», «Давай меняться».

II этап. Основной:

- Умение ориентироваться в окружающем пространстве: слева – справа, вверх – вниз, вперед (спереди) – сзади (за);
- Ориентироваться в направлениях между, рядом с «от себя» вернее, относительно себя;
- Ориентироваться в соответствии со знаками – указателями направления движения (вперед, назад, направо, налево и т.д.).

В этом этапе формировались умения определять последовательность объектов, применялись игры: «Назови, кто, где стоит?», «художник «с парашютом», «Пройди по схеме», «Ах, ладошки, вы ладошки», «Ручеек и озеро», «Подхвати палку»

III этап. Заключительный:

- Закрепление знаний и умений детей в практическом применении всех видов пространственной ориентировки в игровой деятельности.

На 3 этапе совершенствовалось умение находить свое место относительно объектов, это могут быть и сами дети, и различные предметы, и даже стены зала с применением игр: «Найди свое место», «Карусель «с парашютом» «Найди себе пару», «выше ноги от земли», «Один – двое», «Пожарные на учении» «Чье звено скорее соберётся», «мышеловка «с парашютом».

Так же выполнялись задания по памяти, показанное педагогом, игры: Игра «Повтори за мной», «Делай как я!», «Найди свой дом», «Обойди точно», «Неправильное зеркало».

И формировалось определения удаленности предметов с использованием игры: Игра «Вернись на своё место», «Баба Яга», «Стань первым», «Гол в ворота», «Жмурки» [4].

В заключении проходило закрепление знаний и умений в Квест - игре.

Для получения экспериментальных результатов, были проведены контрольные испытания «до» и «после» педагогического эксперимента

Проанализировав динамику показателей, было выявлено, что темпы прироста пространственного ориентирования у детей экспериментальной и контрольной группы на начальном этапе эксперимента находились примерно на одном уровне.

Средние показатели до исследования показали отсутствие различий между детьми экспериментальной и контрольной группой ($1,6 \pm 0,5$ раз и $1,6 \pm 0,5$ раза соответственно, $p > 0,05$) и были ниже средних значений в 2 раза.

Диагностическое задание «Право, лево», направлено на определение показателей развития пространственных представлений ребенка путем выявления умения ориентироваться «на себе».

Средние показатели экспериментальной и контрольной группы до исследования не выявили различий между группами ($1,8 \pm 0,4$ сек. и $1,7 \pm 0,4$ сек. $p < 0,05$) и соответствовали низкому уровню развития координационных способностей, были ниже средних показателей на 1,5 раза (таблица).

После эксперимента показатели в экспериментальной группе увеличилось на 1,4 раза, что свидетельствует о положительной динамике развития ориентирования «по отношению предметов от себя». В контрольной группе показатели изменились тоже в сторону увеличения, но различия не имели статистической значимости ($1,7 \pm 0,4$ раз и $2,0 \pm 0,3$ раза, соответственно), $p \geq 0,05$.

Оценка показателей умения ребенка ориентироваться «по отношению предметов на себе»

Группы	До исследования (кол-во раз)	После исследования (кол-во раз)	Достоверность различий до и после исследования (p)
Экспериментальная	$1,8 \pm 0,4$	$2,8 \pm 0,4$	$p \leq 0,05$
Контрольная	$1,7 \pm 0,4$	$2,0 \pm 0,3$	$p \geq 0,05$
Достоверность различий (p) между группами	$p \geq 0,05$	$p \leq 0,05$	

Диагностическое задание «Оббеги кочки», направлено на выявление умения ребенка ориентироваться «от объекта».

Оценка показателей на выявление умения ребенка ориентироваться «от объекта» экспериментальной и контрольной групп до эксперимента показала несущественные различия ($1,6 \pm 0,5$ и $1,6 \pm 0,5$; $p \geq 0,05$). И были ниже средних значений на 1,5 раза.

После эксперимента среднее значение показателей в обеих группах возросло, но статистически значимо – только в экспериментальной группе ($1,6 \pm 0,5$ раз и $2,9 \pm 0,4$ раз; $p \leq 0,05$) – на 1,8 раза. В контрольной группе показатели изменились тоже в сторону увеличения, но различия не имели статистической значимости ($1,6 \pm 0,5$ раз и $2,1 \pm 0,3$ раз), $p \leq 0,05$.

Диагностическое задание «Бросок мяча в обруч», направлено на выявление умения ребенка ориентироваться «от себя».

Средние показатели до эксперимента показали отсутствие различий между детьми экспериментальной и контрольной группой ($1,6 \pm 0,5$ раз и $1,7 \pm 0,4$ раз, соответственно $p \geq 0,05$). И были ниже средних значений на 2 раза.

После эксперимента оценка показателей в экспериментальной группе увеличилась на 1,5 раз ($1,6 \pm 0,5$ раз и $3,0 \pm 0,4$ раз), что свидетельствует о положительной динамике развития умения ребенка ориентирования «от себя». В контрольной группе показатели изменились тоже в сторону увеличения, но различия не имели статистической значимости ($1,7 \pm 0,4$ раза и $2,1 \pm 0,3$ раз, соответственно), $p \leq 0,05$.

Диагностическое задание «Ручки», направлено на выявление умения ребенка ориентироваться «на себя».

После эксперимента оценка показателей умения ориентирования «на себя» у детей в экспериментальной группе увеличилась на 1,75 раз ($p \leq 0,05$), что свидетельствует о положительной динамике развития пространственных представлений ребенка путем выявления умения ориентироваться «на себя».

После исследования наблюдается повышение средних показателей, как у детей экспериментальной группы, так и у контрольной. Но все же результаты тестов по сравнению с контрольной группой после применения предложенного комплекса подвижных игр в среднем увеличились на 1,7 раз. В контрольной группе показатели изменились тоже в сторону увеличения, но различия не имели статистической значимости ($1,6 \pm 0,5$ раз и $2,1 \pm 0,5$ раз, соответственно), $p \geq 0,05$.

Результаты исследования показали, что подвижные игры оказывают большое влияние на развитие ребенка, в том числе и пространственном ориентировании.

Исследование показало, что разработанный комплекс подвижных игр показал, что дети различают направление движения, показывают умение ориентироваться в окружающем пространстве. Так же развивают умение ориентироваться «от себя», «на себя» и относительно «объекта, предмета», развивается память, мышление, воображение и даже логическое осмысление движения.

Список литературы

1. Доронина М.А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 4. – С. 14.
2. Кенеман А.В., Осокина Т.И. Детские народные подвижные игры : кн. для воспитателей дет. сада и родителей. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение : Владос, 2005. – С. 9.
3. Осипова С.Я. Формирование пространственной ориентировки у дошкольников через подвижные игры // Молодой ученый. – 2019. – № 15 (253). – С. 282.
4. Осокина Т.И., Тимофеева Е.А. Физические упражнения и подвижные игры для дошкольников. – Изд. 2-е, доп. – М. : Просвещение, 2001. – С. 35.
5. Степаненкова Э.Я. Методика проведения подвижных игр. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М. : Мозаика - Синтез, 2014. – С. 96.

Кенжебекова Мадина Бимагамбетовна
магистрант кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», г. Пермь, Россия
e-mail: maka.ark81@mail.ru

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Madina B. Kenzhebekova
undergraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology
Federal State Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
e-mail: maka.ark81@mail.ru

PRACTICAL EXPERIENCE OF DEVELOPING THE COGNITIVE INTEREST OF COLLEGE STUDENTS IN HISTORY LESSONS

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности, проблемы методы и приемы активизации познавательного интереса учащихся на уроках истории. Познавательный интерес рассматривается как аспект познавательной деятельности, избирательная направленность сознания обучающихся, как на предмет познания, так и на процесс овладения знаниями. Развитие познавательного интереса как компонента учебной мотивации, обеспечивается за счет активного включения произвольного и непроизвольного внимания обучающихся через активные формы обучения, организацию учебного процесса, через систему учебных задач в форме проблем и дидактических игр, увлекательную работу с историческими источниками, информационными системами, реализацию принципов развивающего обучения.

Ключевые слова: познавательный интерес, познавательная деятельность, обучающиеся колледжа.

Abstract. This article discusses the features, problems, methods and techniques of activating the cognitive interest of students in history lessons. Cognitive interest is considered as an aspect of cognitive activity of students, the selective orientation of consciousness, both on the subject of cognition and on the process of mastering knowledge. The development of cognitive interest as a component of educational motivation is ensured by the active inclusion of voluntary and involuntary attention of students through active forms of learning, the organization of the educational process, through a system of educational tasks in the form of problems and didactic games, fascinating work with historical sources, information systems, the implementation of the principles of developmental learning.

Key words: cognitive interest, cognitive activity, college students.

Проблема активизации познавательной деятельности учащихся остается актуальной. Всем хорошо известно, что какими бы высокими ни были замыслы педагога, они не будут осуществимы, если у детей нет желания учиться. Поэтому задача учителя состоит в том, чтобы, используя новые технологии и методы, обеспечить положительную мотивацию учащихся к учебно-познавательной деятельности на своих уроках и во внеклассной работе. Каждый учитель стремится организовать учебный процесс так, чтобы у учеников были

глубокие, прочные знания, чтобы они смогли, если придется, неплохо написать контрольную работу, успешно сдать переводные или вступительные экзамены, победить на предметной олимпиаде. Знания и представления о предмете должны быть системными, научными.

Учителю истории необходимо добиваться того, чтобы учащиеся не просто заучивали историю, а увлекались бы ей, пытались бы ее понять, разобраться. На данный момент проблема интереса – одна из важнейших в педагогической науке. Результаты психолого-педагогических исследований определяют сформированный у учащихся познавательный интерес к учебным предметам как основное условие оптимизации учебного процесса [5]. Этот вывод опирается на ряд положений. Во-первых, интерес есть отражение действительности, но не всякой, а лишь той, которая имеет определенную значимость, ценность для субъекта. Во-вторых, интерес не является врожденным и может быть сформирован в определённых условиях и под воздействием других свойств личности. В-третьих, интерес не созерцателен, а продуктивен, т. е. связан не только с предметом, но и с деятельностью, и эта связь имеет двусторонний характер.

Познавательный интерес представляет собой частный вид интереса и подчиняется тем же общим законам формирования. Проблема познавательного интереса, некоторые причины его колебания в зависимости от учебного предмета, возраста учащегося, основные способы и средства его формирования, уровни развития интереса разработаны педагогами, в частности, Г.И. Щукиной и её учениками. В своём совершенном виде познавательный интерес существует как избирательная направленность личности обучающегося как к предмету, так и к процессу овладения знаниями [11].

В каждом учебном заведении, классе, группе есть учащиеся, которые отстают в учении от своих сверстников по причине нежелания учиться, то есть, по причине отсутствия ценнейшего и самого важного из мотивов учения – познавательного интереса.

Анализ многочисленных исследований позволяет прийти к выводу, что у старшеклассников познавательный интерес как избирательная направленность личности может занимать различное положение в структуре мотивов учения [5, 6].

Согласно исследованиям, учебная деятельность обучающихся побуждается иерархией мотивов, в которой основными могут быть внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и не выполнением, или социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений [5, 8]. При этом с возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов. Соответственно при анализе мотивации учебной деятельности необходимо определять не только доминирующий побудитель, но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу, А.К. Маркова [6] говорит об иерархичности ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

В переходном возрасте происходят существенные изменения в организме и психике ребенка [5, 8]. Развитие мотивационной сферы личности подростка определяется изменениями отдельных мотивационных образований и усложнением их связей и отношений. Л.С. Выготский [3] в своей работе отмечал, что в этом возрасте существенно меняется сфера интересов ребенка: появляются новые влечения, затем происходит становление новой системы интересов, надстраиваемой над новым влечением. В этот период снижается мотивация учения, что объясняется увеличением интересов к окружающему миру, а также увлеченностью общением со сверстниками. С другой

стороны, формируются зрелые формы учебной мотивации, происходит переход к новой, к более высокой форме учебной деятельности.

Главный вопрос, как развить у учащегося устойчивый познавательный интерес к учебе, к знаниям и потребность в их самостоятельном поиске [5]. Решение этих задач опирается на мотивационно-потребностную сферу ученика. Учителю необходимо формировать учебную мотивацию на основе познавательного интереса. Учащемуся должна нравиться его деятельность, и она должна быть ему доступна. Эту задачу в своей работе, мы решаем путем применения таких технологий, которые соответствуют реальным возможностям учебного процесса и побуждают учащихся к активной познавательной деятельности. Это такие технологии, как: технология развивающего обучения; игровые технологии; технология проблемного обучения; информационно-коммуникативные технологии [2, 7, 9].

В процессе обучения важно, чтобы учащиеся во время занятия не были пассивными слушателями, а активно участвовали в учебном процессе.

Поэтому в нашей работе на уроках истории мы используем следующие активные методы: работа в малых группах, творческие задания, дидактическая игра, работа с документами, мозговой штурм, проблемные задания, метод проектов [4, 10]. Для повышения познавательного интереса и активности учащихся мы используем межпредметные связи и дифференцированный подход в процессе обучения.

Остановимся на тех методах и приемах, которые нами апробированы наиболее успешно. Прежде всего, для развития познавательного интереса обучающихся старших классов необходимо организовать самостоятельную учебную деятельность так, чтобы побуждать учеников мыслить, рассуждать, искать. Источниками знаний при организации самостоятельной работы учащихся являются учебники, исторические документы, карты, фотодокументы, статистические данные, справочная и научно-популярная литература, материалы периодической печати, Интернет.

Работа с разными источниками помогает обучающимся переключать внимание и глубже осмысливать содержание учебного материала, поэтому уже на начальных этапах обучения использование на уроках фрагментов исторических текстов очень продуктивно.

На первых курсах – это труды Гесиода, Гомера, Плутарха, Цицерона, труды восточных авторов Сыма Цяня и др. (в экспериментальном учебнике Н.Н. Трухиной «История Древней Греции» и «История Древнего Рима»). Основной задачей работы на этом этапе является внимательное чтение, понимание, интерпретация текста. В более полном объеме работу с различными источниками полезно организовать на втором и третьем курсах, на проблемно-лабораторных занятиях. Такая работа вызывает интерес у школьников, особенно темы: «Индийские касты», «Жеты жаргы хана Тауке», «Истинный подвиг декабристов в их деятельности и творчестве», «Создание Индийского национального конгресса и образование объединение мусульманских просветителей», «Тоталитарные режимы 20 столетия». Материалы группируются по проблемам и изучаются в подгруппах.

На этапе дискуссионного осмысления материала исторических текстов обучающиеся отвечают на вопросы к документам, сопоставляя их, готовят сообщения, выражают свою личностную оценку того или иного факта. Такие занятия не только повышают познавательную активность учащихся, но и развивают навыки познавательной деятельности: источниковедческого причинно-следственного анализа, методов интерпретации документа, значений неизвестных слов, терминов, имен, названий, употребляемых в документе, приемов

определения и обобщения позиций автора документа, смысла и значения документа в контексте исторических и политических событий.

Работа с документами строится с позиций проблемного обучения, при котором знания, подлежащие усвоению, не задаются учащимся в готовом виде, а добываются ими самостоятельно через определение, оценку, выбор альтернатив и решение проблемы.

Особый интерес у обучающихся вызывает обсуждение и сопоставление персоналий по их участию и вкладу в исторический процесс. Учащиеся, как правило, симпатизируют одним историческим деятелям, а другие вызывают у них неприязнь. На обобщающих уроках учащимся предлагаются вопросы: Какие исторические деятели определенного периода заслужили ваши симпатии? Объясните почему. Какие деятели вызывают ваше осуждение? Обоснуйте свой ответ. Использование вопросов такого типа стимулирует учащихся высказывать оценочные суждения, формировать личностный взгляд и позицию на полученную информацию, обогатить мировоззрение личности в целом.

Следующей эффективной формой активизации познавательной деятельности учащихся является игра. Дидактическая игра является уникальным методом и формой обучения, позволяющей сделать интересной и увлекательной не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению материала – усвоению фактов, дат, имен и т.д. Игровой характер занятий создает творческую раскованность и позволяет проявить себя учащимся с различными индивидуальными возможностями. Особенно успешно можно организовать игровую деятельность в среднем школьном возрасте.

У учащихся первых курсов, когда происходит вхождение в учебный процесс в целом использование дидактических игр и игровых методов на занятиях по истории позволяет снизить стресс адаптации к новой для них образовательной среде и активизировать познавательную деятельность. Приведем примеры таких дидактических игр.

1. «Исторические пятнашки» – повторение дат. На доске рисуется квадрат с 16 клеточками, в которых написаны даты. Ребятам дается задание восстановить даты в восходящем хронологическом порядке и назвать событие, о котором идет речь.

2. «Крестословица» – повторение терминов. Играет вся группа по парам, учащиеся пишут на листке слова по определенной теме. Первый пишет слово в середине листа, второй пишет слово так, чтобы оно пересекалось с предыдущим по типу кроссворда. Чем больше пересечений, тем больше очков получает участник игры.

3. «Найди ошибки», где учащимся дается текст с ошибками, которые нужно исправить.

4. «Восстанови изображение», когда нужно собрать из кусочков какое-либо известное изображение

5. «Древо познания», здесь ребята учатся сами ставить вопросы к изучаемому материалу. Вопросы пишут на листочках по ходу объяснения или работы с текстом, а затем наиболее удачные вопросы оцениваются и прикрепляются к «древу познания».

Другим типом игр являются различные конкурсные игры, которые носят контролирующий характер. Особенно они уместны на занятиях у первых курсов, хотя и на старших курсах они также вызывают воодушевление обучающихся. Обычно, после изучения какого-либо большого раздела, можно провести игру «Конкурс команд». Это удачное сочетание игры и зачета по дисциплине, кроме того, состязательность способствует формированию познавательных интересов, выработке положительных эмоций. Зачастую гораздо важнее не результат мероприятия, а процесс подготовки к нему, когда учащиеся

спланиваются, договариваются, распределяют роли, обязанности, проявляют самостоятельность, инициативу и творческие способности.

Конкурсная игра вырабатывает у учащихся навыки самостоятельного анализа, пробуждает познавательный интерес, и в дальнейшем ребята всегда сами просят повторить подобную игру.

Чтобы привить устойчивый интерес к дисциплине и повысить познавательную активность учащихся необходимо регулярно проводить внеклассные мероприятия. Наиболее интересны из них – мероприятия, проведенные по типу популярных интеллектуальных телевизионных программ, таких как «Брейн-ринг», «Что? Где? Когда?», «Колесо истории» и др. Это наиболее удачные и интересные формы внеклассных мероприятий, поскольку они способствуют активизации самостоятельности, проявлению творческих способностей, повышают познавательный интерес учащихся, расширяют кругозор и позволяют актуализировать знания учащихся по различным темам.

Задача современной системы образования состоит не столько в том, чтобы передать учащимся как можно больший объем знаний, сколько в том, чтобы научить их добывать эти знания и ориентироваться в обширном море информации.

Решение новых педагогических задач, по существу, приводит к вовлечению педагогов и учащихся в новую образовательную методологию, которая формируется в условиях развития информационного общества. Сегодня наиболее мощным техническим средством, безусловно, являются информационные и компьютерные технологии обучения истории [1]. Использование ИКТ: конкретизирует материал; создает наглядные образы исторических эпох и исторических личностей; формирует более целостное представление о прошлом человечества; повышает познавательный интерес учащихся. Поэтому, развивая познавательный интерес и творческий потенциал учащихся, формируя заинтересованность в глубоком изучении темы, в практике обучения истории важно использовать некоторые возможности информационно-коммуникативной технологии. Прежде всего, речь идет об использовании презентаций Microsoft Power Point. Индивидуальные и особенно групповые презентации на различные темы по истории Отечества, родного края, обществознанию вызывают особый интерес, если ставятся творческие критерии.

Учащиеся с увлечением готовят свои выступления, используя интернет-ресурсы и различные мультимедийные пособия. В процессе демонстрации своей презентации учащиеся приобретают опыт публичных выступлений, а уроки с использованием презентаций становятся более яркими и запоминающимися.

Возможность использования ИКТ и Интернет-технологий на уроках истории и во внеурочной работе стимулирует учащихся и учителя к проектному методу работы. В нашей работе мы используем проект как форму организации элементарной исследовательской деятельности учащихся. В процессе работы над проектом ребята учатся формулировать цель, ставить задачи, знакомятся с основными методами исследования: наблюдение, опрос, анкетирование, выдвижение гипотез, анализ. Самостоятельная исследовательская работа учащегося и представление результатов в виде компьютерного проекта способствует росту интереса учащихся к предмету, повышает самооценку, стимулирует дальнейшее творчество. А в ходе работы над проектом учащиеся имеют возможность соотнести общие представления, усвоенные на уроках, с реальной жизнью, в которую вовлечены они сами, а также с общественной жизнью, с социальными событиями, происходящими в масштабах города, страны в целом.

Познавательный интерес выполняет три основных функции, являясь: средством, стимулом обучения; мотивом учебной деятельности; устойчивой чертой личности. Как стимул обучения он позволяет с помощью внешних воздействий сделать обучение привлекательным, активизировать непроизвольное внимание, мышление и эмоции учащихся, увлекать учебной задачей.

Таким образом, в процессе обучения истории источниками стимуляции познавательного интереса являются содержание учебного материала, организация и характер познавательной деятельности, характер отношений между участниками учебного процесса. Рассмотренные приемы и методы обучения позволяют решать задачи современного образования, которое нацелено на общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

Список литературы

1. Алексушин Г.В. Компьютерные программы в преподавании истории // Преподавание истории в школе. – 1994. – № 5. – С. 35–38.
2. Борзова Л.П. Игры на уроке истории: Методическое пособие для учителя. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 161 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с. (Акад. пед. наук СССР).
4. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории : учеб. для студентов высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
5. Исследование развития субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве / Волкова Е.Н. и др. – Н.й Новгород. НГПУ им. К. Минина, 2012. – 302 с.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
7. Суворова Н.Г. Интерактивное обучение: новые подходы // Учитель. – 2000. – № 1. – 25 с.
8. Суворова О.В. Ключевые линии становления субъектности в базовых отечественных периодизациях развития личности // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1 (32). – С. 107–109.
9. Шевченко Н.И. Технологии обучения истории в старшей школе : метод. рекомендации. – М. : АПКИПРО, 2008. – 30 с.
10. Шоган В.В. Методика преподавания истории в школе. Уроки истории нового поколения. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 124 с.
11. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М. : Педагогика, 1971. – 351 с.

Козицина Софья Владимировна

магистрант факультета педагогики и методики начального образования

e-mail: sofakozicina@gmail.com

Шабалина Ольга Валерьевна

доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников,

кандидат филологических наук, доцент,

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: ola-perm@pspu.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Sofya V.a Kozitsyna

is a graduate student of the Faculty of Pedagogy and Methods of Primary Education

e-mail: sofakozicina@gmail.com

Olga V. Shabalina

Associate Professor of the Department of Theory and Technology of Teaching and Upbringing of

Primary School Children, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

e-mail: ola-perm@pspu.ru

THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE OF A TEACHER AS A MEANS OF IMPROVING METHODOLOGICAL COMPETENCE

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного исследования по совершенствованию методической компетентности учителей начальных классов, показаны примеры дорожной карты и индивидуального образовательного маршрута, разработанные автором.

Ключевые слова: методическая компетентность, индивидуальный образовательный маршрут педагога, компетентность педагога, структура методической компетентности.

Abstract. The article presents the results of a study on improving the methodological competence of primary school teachers, shows examples of a roadmap and an individual educational route developed by the author.

Key words: methodological competence, individual educational route of a teacher, competence of a teacher, structure of methodological competence.

Продуктивная деятельность современного учителя предполагает достаточно высокий уровень педагогической компетентности. Согласно профессиональному стандарту «Педагог», учитель должен владеть формами и методами обучения, выходящими за рамки учебных занятий; использовать специальные подходы к обучению; осваивать и применять современных технологии в образовательной среде [4]. Развёрнутая система знаний по вопросам конкретного построения преподавания той или иной дисциплины называется методической компетентностью (В.А. Адольф) [1]. На современном этапе развития образования важно, чтобы формирование методической компетентности учителей не было хаотичным, случайным. Целенаправленная системная работа по совершенствованию

методической компетентности, построенная в организации, является показателем успешной деятельности менеджера образования и отражает эффективность управления школой.

Анализ педагогической литературы позволил рассмотреть методическую компетентность более подробно. В.Н. Введенский выделяет в структуре методической компетентности учителей обязательные компоненты (рис. 1).



Рис. 1. Компоненты методической компетентности, по В.Н. Введенскому

По мнению автора, каждый компонент имеет свою направленность и при этом все компоненты взаимосвязаны. Ценностно-мотивационный проявляется в мотивации к методической работе. Когнитивный компонент предполагает наличие знаний и навыков для решения методических проблем. Технологический компонент соотносится с использованием средств обучения (в том числе и ИКТ) в практической деятельности. Рефлексивный компонент отвечает за самооценку и методическую рефлексия [2].

В целом методическая компетентность обеспечивает способность распознавать и решать методические задачи, которые возникают в ходе педагогической деятельности.

Необходимость совершенствования методической компетентности обусловлена постоянным развитием системы образования. Средствами развития методической компетентности могут стать курсы повышения квалификации, семинары и вебинары, работа в методических объединениях и временных творческих коллективах учителей, самообразование и т.д. [3].

Механизмом для продуктивного решения персональных «проблем» педагога является индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ). Он помогает учителя выявить наиболее проблемные зоны и выстроить работу по совершенствованию методической компетентности так, чтобы устранить выявленные недостатки, а администрации образовательной организации - отслеживать динамику развития педагога.

Индивидуальный образовательный маршрут педагога, по мнению Г.А. Ястребовой и Г.В. Цветковой, представляет собой целенаправленную проектируемую дифференцируемую образовательную программу, обеспечивающую педагогу позиции

субъекта выбора, разработки и реализации личной программы развития профессиональной компетентности при осуществлении научно-методического сопровождения его профессионального развития [5].

Чтобы доказать нашу гипотезу о том, что индивидуальный образовательный маршрут педагога способствует совершенствованию методической компетентности, нами была проведена опытно-экспериментальная работа.

Базой исследования стала одна из школ г. Чайковский. В исследовании принимали участие 16 педагогов начальных классов.

На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня сформированности методической компетентности (автор А.А. Москаленко). Результаты диагностики учителей экспериментальной группы представлены на диаграмме (рис. 2).

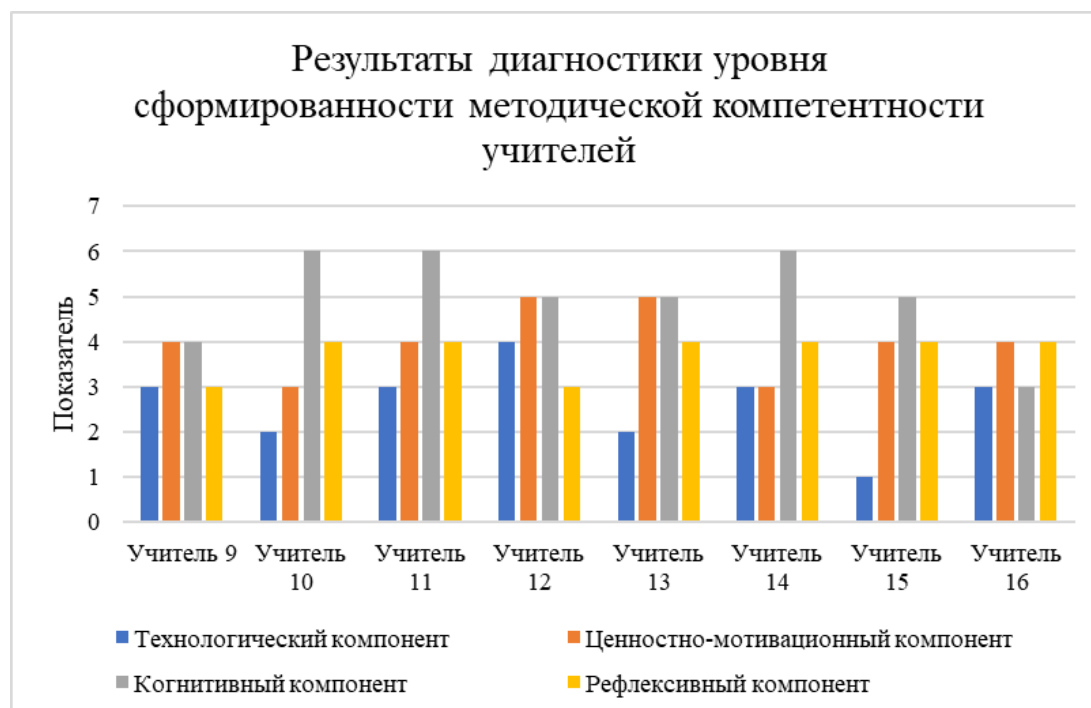


Рис. 2. Результаты диагностики методической компетентности учителей начальных классов экспериментальной группы на констатирующем этапе

Анализ диаграммы наглядно показывает, что у учителей данной школы лучше всего сформирован когнитивный компонент методической компетентности (средний балл в группе 5,0), хуже всего сформирован технологический компонент методической компетентности (средний балл в группе 2,4). Следовательно, дефициты педагогов связаны с практическим применением в деятельности известных учителям методических инструментов и технологий.

На формирующем этапе педагогам экспериментальной группы было предложено заполнить разработанный индивидуальный образовательный маршрут, направленный на преодоление выявленных дефицитов (рис. 3). Индивидуальный образовательный маршрут предусматривал фиксацию выявленного уровня методической компетентности (по компонентам), обозначение проблемных зон педагогом, самостоятельный выбор форм совершенствования методической компетентности (КПК, семинары, вебинары, мастер-классы, практикумы, тренинги, деловые игры, открытые уроки, обобщение опыта и др.) и фиксацию результатов повторной диагностики.

Методическая тема школы

Индивидуальный маршрут педагога

ФИО учитель 12

Должность учитель начальных классов

Педагогический стаж 5 лет

Тема ИОМа _____

Уровень методической компетентности после прохождения ИОМа

Технологический к-т средний

Когнитивный к-т высокий

Ценностно-мотивированный к-т высокий

Рефлексивный к-т высокий

Самообразование

Я прошла курс по созданию ПК в конструкторских программах.
Вырост по работе в компьютерных программах.
Нашла новые программы для рисования.

Организационные формы ИОМа

Деловая игра
Мастер-класс
Принимать участие в семинарах

Уровень методической компетентности во время реализации ИОМа

Технологический к-т низкий

Когнитивный к-т средний

Ценностно-мотивированный к-т средний

Рефлексивный к-т высокий

Уровень методической компетентности перед заполнением ИОМа

Технологический к-т низкий

Когнитивный к-т высокий

Ценностно-мотивированный к-т средний

Рефлексивный к-т средний

«Проблемные зоны»

Работа над тематическими проектами.
«Посмотреть» свои работы и результаты работы.

Рис. 3. Пример индивидуального образовательного маршрута

Рассмотрим «движение» педагога по индивидуальному образовательному маршруту (см. рис. 3). На начальном этапе учитель выявила компонент, необходимый в совершенствовании – технологический. На развитие именно этого компонента направлены мероприятия, выбранные педагогом, а также материалы в разделе «Самообразование». Кроме этого педагог, реализуя свои интересы, выбрала и мероприятия, направленные на развитие других компонентов методической компетентности.

Дополнительно к индивидуальному образовательному маршруту была разработана дорожная карта, отражающая этапы работы с ИОМ, мероприятия и их оценку учителем, административный контроль. Фрагмента дорожной карты представлен на рис. 4.

Дорожная карта Учителя 12					
Файл Правка Вид Вставка Формат Данные Инструменты Расширения Справка					
	A	B	C	D	E
F8	Направления работы (проблемные зоны)	Организационные формы ИОМа	Содержание деятельности (мероприятие, тема, уровень, дата)	Самооценка эффективности	Продукт (форма представления результата работы)
1					
2	Работа на совершенствовании технологического компонента	Деловая игра, самообразование, КПК	1. Деловая игра: возможности современных технических средств в обучении детей. "Современные технологии в образовании (онлайн)"	Интересно, познавательно	проект
3			2. КПК "ИКТ в работе учителя. Онлайн курсы		-
4			3. Курс по созданию рабочих листов	научилась создавать в программах рабочие листы	рабочие листы по 1 шт на математику и русский язык
5				получила умения работы в приложениях, которое отвечает за работу	

Рис. 4. Фрагмент дорожной карты учителя

Дорожная карта заполнялась в электронном виде, что позволило учителю детализировать движение по ИОМ, фиксировать результаты деятельности, а завучу – контролировать процесс совершенствования методической компетентности учителей, фиксировать затруднения или успехи, выбирать способы поощрения деятельности педагогов.

На контрольном этапе была повторно проведена диагностика уровня сформированности методической компетентности (автор А.А. Москаленко). Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов представлены на диаграмме (рис. 5).

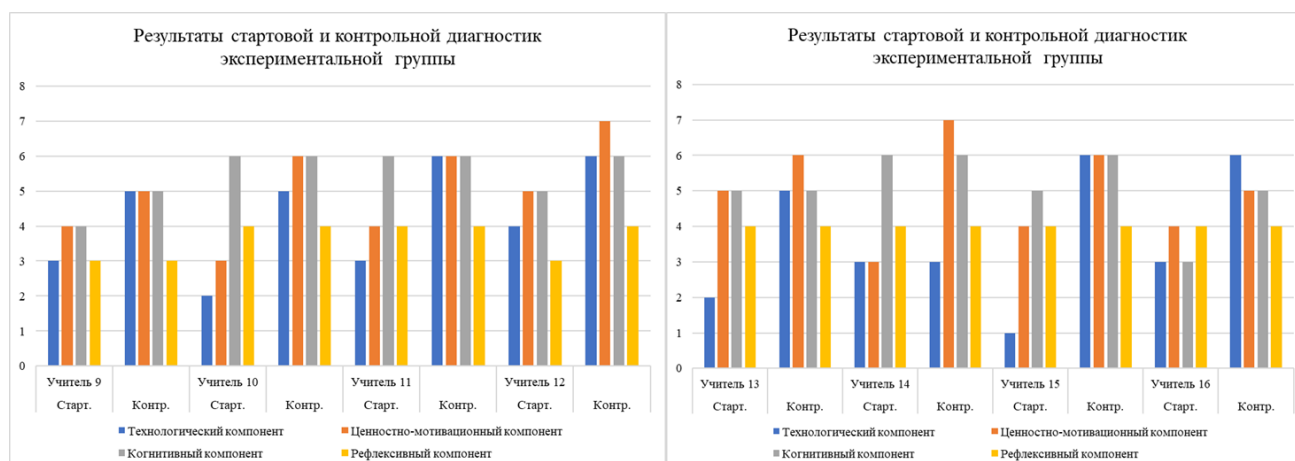


Рис. 5. Сопоставление результатов диагностики методической компетентности учителей начальных классов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах

По результатам контрольного этапа опытно-экспериментальной работы у каждого учителя улучшились показатели сформированности технологического компонента, а также ценностно-мотивационного и когнитивного, что позволяет сделать вывод о приросте методической компетентности учителей экспериментальной группы. Следовательно, использование индивидуального образовательного маршрута помогло педагогам преодолеть профессиональные дефициты. Индивидуальный образовательный маршрут позволил каждому учителю экспериментальной группы решить индивидуальные затруднения в своем темпе, через самостоятельно выбранные формы работы, осмыслить результаты и продукты этой деятельности, а администрации школы – выстроить в образовательной организации системную работу по совершенствованию методической компетентности педагогов.

Список литературы

1. Адольф В.А. Профессиональная компактность современного учителя. – Красноярск : М-во общ. и проф. образования РФ : Краснояр. гос. ун-т, 1998. – 309 с.
2. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21–31.
3. Глинский А.А. Методическая работа в общеобразовательном учреждении : учеб. – метод. пособие / Акад. Последиплом. Образование. – 2-е изд. – Минск, 2004. – 128 с.
4. Профессиональный стандарт «Педагог» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56809182/> (дата обращения: 17.11.2023).
5. Ястребова Г.А., Цветкова Г.В. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями в условиях внедрения профессионального стандарта педагога [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 25. – С. 26–30. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/55249.htm>

Колесникова Светлана Сергеевна
магистрант кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
e-mail: silina.dv@mail.ru

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Svetlana S. Kolesnikova
undergraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University» Perm, Russia
e-mail: silina.dv@mail.ru

METHODS OF FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Аннотация. Рассматривается актуальная для системы начального образования проблема развития познавательной активности младших школьников. Раскрывается понятие «познавательная активность».

Ключевые слова: познавательная активность, младший школьный возраст, способы формирования познавательной активности.

Abstract. The problem of the development of cognitive activity of younger schoolchildren, which is relevant for the primary education system, is considered. The concept of "cognitive activity" is revealed.

Key words: cognitive activity, primary school age, ways of forming cognitive activity.

Проблема развития познавательной активности в научной литературе не является новой. Еще Я.А. Коменский, великий чешский педагог и мыслитель XVII века, считал данную проблему ведущей при развитии личности субъекта образования: «юношество должно получать образование истинное, руководствоваться не чужим умом, а своим собственным, не только вычитывая из книг и понимая чужие мысли о вещах или даже заучивая и воспроизводя их в цитатах, но развивать в себе способность проникать в корень вещей и вырабатывать истинное понимание их и употребление их» [1, с. 304].

Актуальность развития познавательной активности младших школьников заключается в том, что на каждом этапе возрастного развития определенная деятельность имеет ведущее значение в формировании психических действий и качеств личности. В младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности выступает учение, и то, как складывается учебная деятельность ребёнка, во многом зависит его развитие.

Понятие «познавательная активность» является сложносоставным понятием и может быть рассмотрено как видовое по отношению к понятию «активность», оно рассматривается исследователями как общенаучное и обоснованно связывается с деятельностью.

Педагоги прошлого Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо определяли познавательную активность как естественное стремление учащегося к познанию.

По мнению Я.А. Коменского «всеми возможными способами нужно воспламенять в детях горячее стремление к знанию и к учению» [1].

И.А. Чернышев, рассматривая познавательную активность как свойство личности школьника раскрывает ее содержание в учебной деятельности через отношение ученика к учению, стремление овладеть способами познания и мобилизацию волевых усилий на достижение цели обучения [2].

По мнению Г.И. Щукиной, познавательная активность может проявляться на различных уровнях. Высокий уровень познавательной активности характеризуется творческим отношением ребенка к окружающему миру, умением нестандартно мыслить, креативно использовать полученные знания [4].

Это позволяет предположить, что, познавательная активность – один из главных критериев качества процесса обучения, а эффективное ее формирование можно обеспечить только в условиях специальной организации познавательной деятельности учащихся.

Поиски путей активизации познавательной деятельности детей младшего школьного возраста, развитие их познавательных способностей и самостоятельности – задача, которую призваны решать педагоги.

Существует большое количество образовательных технологий, которые способны активизировать познавательную активность детей младшего школьного возраста, но лидирующие позиции, на наш взгляд, занимает технология проектного обучения.

Опытно-экспериментальная работа по активизации познавательной деятельности детей в начальной школе показала, что результат будет эффективным при включении в учебную деятельность метода проектов. Участвуя в проектной деятельности, школьники проявляют самостоятельность, творчество, учатся находить ответы на самые разные вопросы, открывать для себя новые знания, получать, а затем защищать полученный в совместной деятельности продукт, а учитель при этом выполняет функции консультанта или равноправного участника проекта.

Познавательная деятельность младших школьников – это процесс, в результате которого ребёнок познает себя и других людей, окружающий его мир. В проектной деятельности проявляется познавательная активность ребенка, самостоятельность, формируются мотивы учения.

Рассмотрим организацию проектной деятельности младших школьников через интеграцию учебной и внеучебной деятельности на примере реализации программы внеурочной деятельности по окружающему миру.

«Занимательная экология» – интегрированный курс для младших школьников, разработанный нами, в содержании которого рассматривается многообразие проявлений форм, красок, взаимосвязей природного мира, и путей его познания, развиваются эстетическое восприятие и художественно-образное мышление младших школьников. Изучение данного курса создаёт условия для формирования ценностного отношения младших школьников к природе, воспитание основ экологической ответственности как важнейшего компонента экологической культуры.

Программа дополняет и расширяет содержание отдельных тем предметной области «Окружающий мир» за счёт межпредметной интеграции: знания естественнонаучного характера обогащаются благодаря введению элементов знаний математического и гуманитарно-эстетического циклов.

Основной акцент в содержании программы сделан на развитии у младших школьников наблюдательности, умения устанавливать причинно-следственные связи.

В содержание курса включены сведения о таких методах познания природы, как наблюдение, измерение, моделирование; даются сведения о приборах и инструментах, которые человек использует в своей практической деятельности.

Содержание курса строится на основе деятельностного подхода. Вовлечение учащихся в разнообразную деятельность является условием приобретения прочных знаний, преобразования их в убеждения и умения. Программа предусматривает проведение экскурсий и практических занятий в ближайшем природном и социоприродном окружении (пришкольный участок, микрорайон школы, ближайший парк, водоём и т.п.).

Подобное содержание курса не только позволяет решать задачи, связанные с развитием познавательной активности школьников, но и несёт в себе большой воспитательный потенциал.

Участие детей в исследовательских проектах, включенных в программу, позволяет объединять внеурочную и урочную деятельность младших школьников в единое целое, так как учебные исследования рассматриваются как особые направления внеклассной работы, связанные с учебным процессом и ориентированные на развитие исследовательской, творческой активности детей, а также на углубление и закрепление имеющихся у них знаний, умений, навыков.

На работу с проектом отводится часть урока или часть внеурочного занятия младших школьников. Часть урочного времени мы используем для того, чтобы познакомить детей с новой темой, обсудить наиболее важные вопросы темы, дать детям возможность выбрать интересующий их предмет исследования. В ходе работы над темой и реализацией проектов обсуждается текущее состояние дел, дети представляют промежуточные результаты своей исследовательской деятельности. Хорошо организованная внеурочная работа несет в себе большой образовательно-воспитательный вклад, так как в процессе такой работы, не стесненной определенными рамками занятий, имеются возможности для обсуждения научных открытий, для наблюдения и постановки опытов различной сложности и длительности.

Главное назначение излагаемой на каждом занятии информации состоит в том, чтобы развить познавательную активность учащихся, заставить их задуматься о своём образе жизни, пробудить желание активно защищать окружающую среду. Наряду с теоретическими знаниями младшие школьники получают практические умения и навыки, а приобретаются они будут в процессе трудовой деятельности школьников.

По окончании данного курса учащиеся должны знать:

- что такое экология;
- основные экологические системы;
- экологические катастрофы;
- способы охраны природы;
- влияние экологии на здоровье человека.

По окончании курса учащиеся должны уметь:

- проводить наблюдение за растениями и животными;
- определять принадлежность растений и животных к основным изученным систематическим группам;
- устанавливать цепи питания;
- выявлять причинно-следственные связи;
- участвовать в практической работе по охране природы.

Спецификой курса является подход к выбору педагогических средств реализации содержания программы, учитывающий действенную, эмоционально-поведенческую природу младшего школьника, личную активность каждого ребенка, где он выступает в роли субъекта экологической деятельности и поведения.

В соответствии с таким подходом содержание программы реализуется через создание на занятиях проблемных ситуаций, ситуации оценки и прогнозирования последствий поведения человека, ситуации свободного выбора поступка по отношению к природе.

Практическая, деятельностная направленность курса осуществляется через исследовательские проекты, игровые занятия, практикумы и опытническую работу. Одним из основных методов обучения являются систематические фенологические наблюдения, раскрывающие экологические взаимосвязи в природе и позволяющие заложить основы эксцентрической картины мира у детей.

Для развития познавательной активности младших школьников во внеурочной деятельности была задействована проектная практика.

В индивидуальном исследовательском проекте «Лекарственные растения Пермского края» учащиеся начальной школы сделали выводы о том, что в нынешнее время человек часто находится под угрозой новых заболеваний. И первую очередь он борется с ними с помощью синтетических лекарств. Но лучше не допускать болезней или бороться с ними на ранней стадии, и здесь, конечно, помогут лекарственные растения.

В рамках работы над исследовательским проектом на тему «Что такое микрорелень и с чем ее едят» обучающиеся начальных классов проследили весь процесс выращивания микрорелени от посева до среза, а также узнали рецепт салата с микрореленью.

Исследовательский проект по окружающему миру и истории на тему «Как учились в старину. О первых школах на Руси». В данном проекте школьники знакомятся с историей возникновения первых школ на Руси, учитель дает представление о том, как и чему учили сверстников ребят в древности, а также кто был наставником и учителем того времени.

Приведем фрагмент творческого проекта – «Мосты в истории города». Учитель обосновывает актуальность и обозначает проблему: если собрать необходимую информацию по истории и современному использованию мостов родного города, поделиться этой информацией с одноклассниками, придумать игру – «бродилку». В результате реализации проекта у его участников расширится кругозор и, возможно, возникнет желание научиться создавать интересные игры. Цель проекта – узнать историю появления мостов в городе, выяснить, как они используются в Перми, вызвать интерес к истории и достопримечательностям родного города.

В процессе работы над проектом учащиеся изучают справочный материал по теме проекта, собирают материал по истории мостов г. Перми, раскрывают особенности использования мостов в настоящее время в г. Перми.

Результатом проекта будет игра – «бродилка», которую впоследствии можно использовать во внеурочной деятельности.

Таким образом, использование метода проектов в школьной практике помогает активизировать познавательную деятельность учащихся, сформировать у них умения и навыки не только коммуникативного, но и исследовательского характера.

До и после организации проектов была проведена диагностика развития познавательной активности детей на уроках «Окружающего мира». Рассматривались критерии познавательной активности младших школьников: первый критерий – мотивация; второй – уровень самостоятельности; третий – уровень самооценки (рисунок).



Уровни познавательной активности младших школьников на уроках «Окружающий мир»

Исходя из полученных данных, представленных в таблице, делаем вывод о том, что уровень познавательной активности на начало и конец проведения проектной деятельности изменился.

Таким образом, анализ и обобщение результатов позволяет сделать вывод об эффективности метода проектов для развития познавательной активности младших школьников. Познавательная активность проявляется и формируется успешнее при создании специальных педагогических условий.

В результате организации проектной деятельности у обучающихся вырабатывается устойчивый интерес к получению новых знаний. В этих видах деятельности происходит также формирование познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, развитие логического мышления и речи, наблюдательности.

Следовательно, метод проектов, метод ситуационных задач, метод самостоятельной работы, метод практической работы, метод игры являются эффективными средствами решения проблемы развития познавательной активности младшего школьника.

Список литературы

1. Дейкина А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения. – М. : Просвещение, 2002. – 235 с.
2. Коменский Я.А. Великая дидактика // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М. : Педагогика, 1981. – С. 123.
3. Современные педагогические технологии : учеб. пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / авт.-сост.: О.И. Мезенцева ; под ред. Е.В. Кузнецовой ; Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. – Новосибирск : Немо Пресс, 2018. – 140 с. ; Развитие познавательных интересов старшеклассников как условие их подготовки к самообразованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск : Изд-во МГПИ, 1998. – 28 с.
4. Щукина Г.И. Активизация познавательной активности учащихся в учебном процессе. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

Колосова Вера Олеговна

магистрант факультета психологии и педагогики детства
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Пермь, Россия

e-mail: colosova.vera2014@yandex.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАЦИИ У ЛИЦ С ОСТРЫМ НАРУШЕНИЕМ
МОЗГОВОГО КРОВООБРАЩЕНИЯ (ОНМК) И АФАЗИЕЙ НА ВТОРОМ ЭТАПЕ
РЕАБИЛИТАЦИИ**

Vera O. Kolosova

undergraduate student of the Faculty of Psychology and Pedagogy of Childhood
Perm State Humanitarian Pedagogical University. Perm, Russia

e-mail: colosova.vera2014@yandex.ru

**STUDY OF COMMUNICATION IN PERSONS WITH ACUTE CEREBRAL
CIRCULATION DISORDER (ONMC) AND APHASIA AT THE SECOND STAGE
OF REHABILITATION**

Аннотация. Раскрыты понятие афазии, актуальность темы. Представлено описание методики исследования коммуникации у лиц с ОНМК и афазией. Описан констатирующий эксперимент и его результаты.

Ключевые слова: «афазия и ОНМК», «системное нарушение речи», «методика исследования коммуникации».

Abstract. The concept of aphasia and the relevance of the topic are revealed. A description of the methodology of communication research in persons with ONMC and aphasia is presented. The ascertaining experiment and its results are described.

Key words: "aphasia and ONMC", "systemic speech disorder", "communication research methodology".

Афазия – это системное нарушение речи, состоящее в полной или частичной потери речи и обусловленное локальным поражением одной или более речевых зон мозга. Заболевание поражает взрослых или детей со сформированными речевыми навыками [3].

Афазия является одной из главных проблем в области неврологии, психологии, физиологии, логопедии, лингвистики, психолингвистики и других наук. Внимание к данному нарушению объясняется, с одной стороны, значимостью его изучения для расширения представлений о работе мозга, связи речи и мозговых механизмов, психофизиологических основах речи, связи речи с другими психическими процессами. С другой стороны, возрастающий интерес исследователей к проблеме афазии связан с вопросом восстановления речевой функции пациентов с данным нарушением, возвращением их к полноценной жизни.

Имеющиеся научные данные доказали, что различные формы афазии составляют 81,5% от общего числа случаев речевой патологии, возникающей

вследствие органических поражений головного мозга. Другие нарушения речи (дизартрия, дисфония, заикание и пр.) отмечаются лишь у 18,5% больных [4].

Известно, что специфика работы с больными с афазией на разных стадиях заболевания недостаточно разработана с методической точки зрения. Это подтверждается положением о том, что положительные результаты восстановления речевых функций

в значительной степени определяются правильным определением заключения и ранним началом логопедической работы с больными (Р.А. Ткачев, Э.С. Бейн, И.Я. Плотникова). При этом значение раннего начала логопедической работы при афазии заключается в том, что оно активизирует процесс восстановления нарушенных функций [1].

Таким образом, недостаточность разработок по проблеме восстановления речи у больных с афазией, а также отсутствие методической литературы по названной тематике требуют углублённого изучения. Существует потребность в разработке дифференцированной системы реабилитации с обоснованием принципов, направлений и приемов коррекционно-восстановительного воздействия [4].

Но для того, чтобы грамотно построить логопедическую работу по восстановлению коммуникации, необходимо качественное обследование речи у лиц с ОНМК и афазией.

В результате анализа научной литературы и методик других авторов нами составлена методика обследования лиц с ОНМК и афазией на втором этапе реабилитации.

Методика состоит из направлений исследования: данные о пациенте, импрессивная речь, фонематические процессы, экспрессивная речь, произносительная, просодическая стороны речи, состояние органов артикуляции, признаки дисфагии, письменная речь. В каждом блоке исследования описаны задания на обследование определенной структуры. Для правильного и более точного оценивания в методике представлены критерии. Также описан порядок написания логопедического заключения, учитывающий форму афазии, степень тяжести экспрессивной/импрессивной/письменной речи, степень речевой активности, характер апраксии.

По составленной методике обследования коммуникации лиц с афазией и ОНМК нами был проведен констатирующий эксперимент с февраля 2023 г. по апрель 2023 г. на базе организации – Пермский филиал ФГУП «Московское протезно-ортопедическое предприятие».

Целью констатирующего эксперимента являлось проведение логопедического обследования коммуникации у пациентов с афазией и ОНМК в постинсультный период.

В соответствии с целью исследования решались следующие задачи:

- исследовать состояние и моторику артикуляционного аппарата;
- исследовать особенности просодической стороны речи;
- исследовать особенности экспрессивной речи;
- исследовать особенности импрессивной речи;
- исследовать наличие признаков дисфагии;
- исследовать особенности произносительной стороны речи;
- исследовать письменную речь;
- исследовать фонематические процессы;
- проанализировать результаты и определить логопедическое заключение.

В исследовании приняли участие 4 пациента, находящиеся на реабилитации после инсульта.

Данные и результаты по каждому блоку обследования описаны, проанализированы и представлены в процентном соотношении.

При исследовании было выявлено, что пациенты имеют нарушения: импрессивной речи (понимания инструкций, действий, наименований предметов, описание предмета, грамматических структур, выражений, ориентировки в пространстве) – 100%; фонематических процессов (фонематического слуха и слухоречевой памяти) – 75%; экспрессивной речи (самостоятельной, повторной речи, названия предметов и действий) – 75%; произносительной стороны речи (разборчивость речи) – 75%; просодической стороны речи (темпа речи, интонации, голоса, речевого дыхания, лицевой мускулатуры) – 75%; органов артикуляции (особенности языка, губ, щек, мягкого неба, мимический мышца лица, звукопроизношение, дисфагия) – 100%; письменной речи (письма и чтения) – 75%.

Таким образом, в результате обследования были вынесены следующие логопедические заключения: 1) сенсорная афазия с преимущественным компонентом,

афферентная моторная афазия с грубой степенью выраженности; 2) псевдобульбарная дизартрия легкой степени выраженности; 3) моторная афферентная афазия; 4) акустико-гностическая с элементами акустико-мнестической афазии средней степени выраженности (таблица).

Данные по каждому блоку исследования представлены в таблице.

Блок исследования	Количество человек с нарушениями (ед.)	Количество человек с нарушениями (%)
Импрессивная речь	4	100
Фонематических слух	3	75
Экспрессивная речь	3	75
Произносительная сторона речи	3	75
Состояние органов артикуляции	4	100
Письменная речь	3	75

Таким образом, в результате обследования выяснилось, что все пациенты имеют различной степени грубости нарушения коммуникации и нуждаются в медико-логопедической помощи (коррекции).

В ходе эксперимента была подтверждена актуальность выбранной темы- существует потребность в разработке дифференцированной системы реабилитации, восстановление коммуникации больных с афазией и ОНМК в постинсультный период с обоснованием принципов, направлений и приемов коррекционно-восстановительного воздействия.

Специализированная, логопедическая помощь больным с речевыми нарушениями на втором этапе реабилитации составляет одно из основных направлений реабилитации. От того, насколько своевременно и грамотно будет поставлено заключение, выявлены нарушения и проведена логопедическая работа, зависит конечный реабилитационный эффект.

Список литературы

1. Бейн Э.С.. Пособие по восстановлению речи у больных с афазией. – М. : Книга по Требованию, 2021. – 334 с.
2. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2019. – 264 с.
3. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов : в 5 кн. – Т. 3 : Системные нарушения речи: Алалия. Афазия [Электронный ресурс] / авт.-сост. С.Н. Шаховская, М.К. Шохор-Троцкая (Бурлакова) ; под ред. Л.С. Волковой. – М. : Владос, 2003. – 312 с. – URL: <https://pedlib.ru/Books/6/0356/>
4. СПЕЦИФИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ И КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ПАЦИЕНТКИ С ПОДКОРКОВОЙ АФАЗИЕЙ [Электронный ресурс] / Е.С. Бердникович, М.С. Мясникова, О.С. Орлова, И.И. Титкова // Специальное образование. – 2020. – № 3. – (КиберЛенинка). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-obsledovaniya-i-korreksii-rechevyh-narusheniy-u-patsientki-s-podkorkovoy-afaziey>

Кустова Оксана Сергеевна

магистрант факультета психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: custova.oxana@yandex.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ УЧЕБНО-
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА
С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

Oksana E. Kustova

Master's Student, Faculty of Psychology and Pedagogy,
Perm State University of Humanities and Education, Perm, Russia
e-mail: custova.oxana@yandex.ru

**THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT AND CORRECTION OF
EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF 1ST GRADE STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE SUBJECT
"THE SURROUNDING WORLD"**

Аннотация. Рассматривается познавательная деятельность как активная деятельность ребенка с нарушением интеллекта по приобретению и использованию знаний на уроках окружающего мира в младших классах. Выясняется, что при правильной организации работы с детьми с интеллектуальными нарушениями в начальной школе их познавательная активность может быть скорректирована. Значительную роль в коррекционно-развивающей работе на уроках окружающего мира в начальных классах играет интерес детей к восприятию предметов и явлений природы.

Ключевые слова: познавательная деятельность, умственная отсталость, окружающий мир, индуктивный метод, дедуктивный метод.

Abstract. The article considers cognitive activity as an active activity of a child with intellectual disabilities in the acquisition and use of knowledge in the lessons of the surrounding world in primary school. It turns out that with the proper organization of work with children with intellectual disabilities in primary school, their cognitive activity can be corrected. Children's interest in the perception of natural objects and phenomena plays a significant role in the correctional and developmental work in the lessons of the surrounding world in the primary grades.

Key words: Cognitive activity, mental retardation, the surrounding world, inductive method, deductive method.

Деятельность является обязательным условием для развития ребенка. Организация познавательной деятельности является наиболее эффективным вариантом развития познавательной сферы ребенка младшего школьного возраста. В процессе деятельности приобретается жизненный опыт, познается окружающая действительность, усваиваются знания, развиваются компетенции и навыки, благодаря которым развивается сама деятельность. Исследования А. Леонтьева, С. Рубинштейна, Б. Теплова и др. показали, что психические процессы перерастают в деятельность, формируются умственные, эмоциональные, волевые качества человека, его способности и характер.

Познавательная деятельность – это активная деятельность ребенка по приобретению и использованию знаний. Важной составляющей познавательной деятельности является познавательный интерес, т.е. сосредоточенность на материале (игровом, средовом, математическом и др.), который связан с положительными эмоциями и порождает познавательную активность ребенка. Умственная отсталость – это стойкое и необратимое нарушение когнитивной деятельности, вызванное поражением органов головного мозга. Именно эти признаки: стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение необходимо учитывать, прежде всего, при диагностике детей.

Дети с нарушением интеллекта приходят в школу, не усвоив сенсорных паттернов. У таких детей снижена активность всех видов деятельности. При правильной организации работы с детьми с интеллектуальными нарушениями в начальной школе их познавательная активность может быть скорректирована.

В процессе обучения предмету «Окружающий мир» в специальной (коррекционной) школе младшие школьники учатся наблюдать предметы и явления окружающей действительности, устанавливать их сходства и различия, выявлять существенные признаки и делать выводы. У обучающихся развиваются восприятие, идеи, память, речь, эмоционально-волевая сфера, повышается способность к совершению мыслительных операций, повышается познавательная активность. Используя простой учебный материал, дети осваивают способы познания окружающего мира.

Представление, как важный этап формирования понятий, является основной составляющей и одной из предпосылок эффективного создания целостной системы знаний обучающихся. Формирование представления о том или ином предмете или явлении означает выявление его важных характеристик и свойств, проявление связей с другими объектами. Для того, чтобы понять сущность предметов и явлений окружающей действительности, необходимо перейти от познания индивидуального к познанию общего через обобщение.

Формирование представлений об объектах и явлениях окружающей действительности проходит несколько этапов – от первичного конкретного образа до обобщенного целостного представления, отражающего существенные характеристики предмета или явления. В процессе учебной деятельности представление ребенка об объекте или явлении окружающей действительности конкретизируется, обогащается дополнительной информацией, трансформируется в обобщенное абстрактное представление, а затем в понятие. В основе этого процесса лежат законы умственной деятельности учащихся, которые, начиная от чувственного, конкретного, восходят к общему, абстрактному через обобщение чувственных данных, присущих эмпирическому мышлению. Характеристиками понятия являются: во-первых, наличие существенных признаков, позволяющих однозначно отличить один класс объектов от другого; во-вторых, словесное выражение содержания; в-третьих, это значение не обязательно связано с визуальными объектами, оно может носить абстрактный характер. Поэтому понятиям следует не формально овладевать (запоминание терминов, определений), а осмысленно в процессе активной познавательной деятельности.

В зависимости от уровня подготовки и развития познавательных способностей школьников в специальной (коррекционной) школе, особенностей учебного материала определяются основные пути формирования представлений и понятий. Путь от отдельных предметов и явлений до обобщенных представлений и общих понятий отвечает индуктивному методу познания. Считается, что для него характерна такая последовательность действий учителя и учащихся:

- наблюдение объектов и явлений; их сопоставления, выделения на этой основе признаков; обобщения этих признаков;
- работа с определением понятия, в котором выделяют отдельные признаки;
- применение знаний на практике.

Индуктивный метод удобен для познания обучающимися свойств предметов и явлений в процессе их непосредственного наблюдения и изучения. Но он не может обеспечить решение основных задач обучения – освоения эталонов, причинно-следственных

связей, зависимостей. Для решения этих задач эффективнее идти по дедуктивному пути: от широкого понятия к отдельным явлениям и фактам. С этой целью способы образования понятий приводятся в следующей последовательности:

- определение, понятие;
- работа по усвоению его характеристик и связей, которые раскрывают особенности процесса формирования или происхождения объекта;
- консолидация функциональных возможностей и связей;
- установление связей с другими концепциями.

Понятие считается усвоенным, если учащийся:

- знает его определение и содержание, т. е. существенные характеристики, связи и отношения между признаками;
- имеет образное представление о предмете или явлении;
- способен самостоятельно применять концепцию при решении учебных задач.

В младших классах специальной (коррекционной) школы в процессе изучения предметов и явлений окружающей природы:

- приобретаются навыки наблюдения за изучаемым объектом или явлением;
- проводится целенаправленный и последовательный анализ конкретного объекта или явления;
- сравниваются два предмета по предложенному плану, выделяя общие и отличительные черты;
- делятся объекты (изображения) на группы по жанровому признаку, именуется группы однородных объектов (образов) обобщающими словами, классифицируются конкретные объекты (изображения), практически не разделяя их на группы;
- устанавливаются простейшие причинно-следственные связи в природных явлениях с помощью педагога.

Первичной основой процесса формирования идей и понятий является живое восприятие (чувственное познание). На начальном этапе важно системно организовать осознанное восприятие внешнего образа природного объекта или его образа. При этом главную роль играет зрительное восприятие, которое является основой практического анализа и синтеза. Это первый этап познавательной деятельности, который предшествует мысленному анализу и синтезу, который воплощается в словесной форме.

Исследования показывают, что дети в специальных школах (коррекционных) имеют более медленное восприятие. Поэтому у обучающихся должно быть немного больше времени, чтобы внимательно ознакомиться с объектом. От демонстрации природных объектов (по возможности), макетов, гербариев переходите к демонстрации изображений предметов. Отдельного внимания заслуживает тема корреляции знаний детей. В процессе словесного описания предмета обращают внимание на его цвет, форму, размер.

Таким образом, правильная организация уроков по теме «Окружающий мир» в специальной (коррекционной) школе зависит от умения педагога формировать вопросы, так как они побуждают детей внимательно рассматривать предмет, сравнивать его отдельные части, выявлять большое количество признаков, какие из них являются важными. Рассматривая предмет самостоятельно, дети, несмотря на свой интерес к нему, почти ничего не могут рассказать о его качестве и функциях.

Высокий эффект корректирующих действий дает возможность принимать задания, дидактические игры, упражнения, в ходе которых обучающиеся выполняют конкретные действия над предметами неживой природы. Так, младшие школьники имеют возможность придавать разные формы из мягкой глины, рисовать пальцем или палочкой в песке, выкладывать узоры или другие предметы из мелких камней: цветы, солнце, человека и др.

Осуществляя формирование у обучающихся с интеллектуальными нарушениями представлений о неживой природе, также могут быть использованы следующие задания:

- отгадывать загадки о снеге, радуге или другом предмете;

- описывать предмет неживой природы, не произнося его названия (придумывать и загадывать в парах, в группах);
- нарисовать определенное природное явление (дождь, листопад, снегопад и т.д.);
- сделать аппликацию из всевозможных материалов (ткани, бумаги, природных материалов);
- с закрытыми глазами (т.е. исключительно на тактильной основе) угадывание предмета неживой природы по его текстуре, форме и размерам;
- называть объект природы в соответствии с неполным, частично представленным описанием.

Следовательно, изучение основных понятий природных объектов в начальных классах по предмету «Окружающий мир» в специальной (коррекционной) школе должно осуществляться в неразрывном блоке и на основе развития мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения.

Значительную роль в коррекционно-развивающей работе на уроках окружающего мира в начальных классах играет интерес детей к восприятию предметов и явлений природы; обогащение своего личного опыта; чувственные образы: познание природы в сочетании с вербальным; многообразие используемых методов и средств обучения; вовлечение детей младшего возраста в процесс познания природы для активного мышления и практической деятельности.

Список литературы

1. Грязнов Ю.П., Лисина Л.А., Самойленко П.И. Развитие познавательной активности учащихся // Специалист. – 2008. – № 2. – С. 30–33.
2. Доронина Н.Н., Чернова О.А. Познавательная активность детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. – 2018. – № 4 (190). – С. 176–178.
3. Екжанова Е.А. Методика коррекционно-педагогической работы в начальных классах общеобразовательной школы. – СПб. : Каро, 2013. – 272 с. ; Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 173 с.
4. Косымова А.Н. Изучение и коррекция представлений об окружающем мире младших школьников с нарушениями интеллектуального развития : дис. ... и автореф. по ВАК РФ 19.00.10, канд. психол. наук.
5. Скуридина Л.П. Игровая деятельность как важный фактор коррекции познавательной деятельности у детей с нарушением интеллекта в условиях реализации ФГОС // Педагогика XXI века: стандарты и практики. Материалы международной научно-практической конференции / Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. – Липецк, 2016. – С. 313–317.

Кустова Оксана Сергеевна

магистрант факультета психологии и педагогики

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: custova.oxana@yandex.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ
ОБУЧАЮЩИХСЯ 1 КЛАССА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ**

Oksana E. Kustova,

Master's Student, Faculty of Psychology and Pedagogy,

Perm State University of Humanities and Education, Perm, Russia

e-mail: custova.oxana@yandex.ru

**THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF STUDYING THE FEATURES OF THE
FORMATION OF IDEAS ABOUT THE WORLD AROUND STUDENTS OF THE 1ST
GRADE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

Аннотация. В статье рассмотрены особенности формирования представлений об окружающем мире обучающихся 1 класса с нарушениями интеллектуального развития. Представлена система игр, которая использована на классных и внеклассных занятиях по окружающему миру во время формирующего этапа. Проведён сравнительный анализ данных по формированию представлений об окружающем мире обучающихся 1 класса с нарушениями интеллектуального развития.

Ключевые слова: формирование представлений об окружающем мире, игровые ситуации, дидактическая игра.

Abstract. The article discusses the features of the formation of ideas about the world around students of the 1st grade with intellectual disabilities. A system of games is presented, which is used in classroom and extracurricular activities on the world around us during the formative stage. A comparative analysis of data on the formation of ideas about the world around students of the 1st grade with intellectual disabilities was carried out.

Key words: formation of ideas about the surrounding world, game situations, didactic game.

Актуальность проблемы. Для успешной социализации крайне важно глубокое понимание окружающего мира, так как они относятся к числу ключевых компетенций ребенка. Недостатки в представлениях детей с нарушениями интеллектуального развития отмечены во многих работах отечественных дефектологов (Л.С. Выготский [1, 2], И.Г. Еременко, А.И. Липкина, М.М. Нудельман, В.Г. Петрова, И.М. Соловьев, Н.М. Стадненко, Ю.И. Шифф и др.).

Проблема формирования представлений об окружающем мире у особенных детей заключается в том, что они не испытывают потребности в знаниях. Знания и представления этих детей об окружающем мире значительно ограничены и примитивны. Они воспринимают предметы окружающего мира недостаточно дифференцированно, не различают их существенных и вторичных характеристик. Эти дети плохо запоминают

и испытывают трудности с обновлением информации. Поэтому их представления оказываются бедными, неточными и искаженными. Наиболее существенными характеристиками недостатков представлений об окружающей среде являются трудности в запоминании названий познаваемых объектов, забывание информации, необходимой для их характеристики.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил увидеть **противоречия:** с одной стороны, завышенные требования образовательной программы специальной школы (коррекционной) к ознакомлению младших школьников с окружающей действительностью и, с другой стороны, однообразие используемых в данном направлении средств обучения.

Таким образом, для повышения уровня усвоения материала по ознакомлению с окружающим миром необходимо использовать игровые ситуации и упражнения. Как показала практика, они значительно повышают эффективность обучения. Правильный выбор и сочетание разных видов игр позволяет разнообразить ход занятия, познакомиться с окружающей действительностью и повысить качество обучения учеников.

Целью данной работы является проведение эмпирического исследования особенностей формирования представлений об окружающем мире у учащихся 1 класса с интеллектуальными нарушениями посредством игр на основе теоретического анализа научной литературы.

Объектом исследования является представление обучающихся 1-го класса с интеллектуальными нарушениями об окружающем мире.

Предметом исследования являются особенности формирования представлений об окружающем мире учащихся 1 класса с интеллектуальными нарушениями посредством игры.

В соответствии с заявленной целью исследования ставятся следующие **задачи:**

1. Изучить особенности формирования представлений об окружающем мире обучающихся 1 класса с нарушением интеллекта (умственная отсталость) в процессе освоения окружающего мира;
2. Проанализировать уровень сформированности представлений об окружающем мире у обучающихся 1 класса с нарушением интеллекта;
3. Провести диагностику сформированности представлений об окружающем мире у младших школьников с нарушением в интеллектуальном развитии;
4. Сформировать систему игр и игровых ситуаций способствующих формированию представлений об окружающем мире у обучающихся 1 класса с нарушением интеллектуального развития.

Цель исследования проводилась в констатирующем эксперименте (сентябрь, октябрь) на базе МОУ «Киселевская общеобразовательная школа-интернат для учащихся с ограниченными возможностями здоровья».

В исследовании приняли участие 10 обучающихся 1-го класса.

Для продуктивной оценки результатов работы над темой исследования были выбраны две диагностики, которые позволяют узнать уровень сформированности представлений об окружающем мире учащихся 1 класса с интеллектуальными нарушениями на этапе исследования.

Диагностика 1. «Диагностика сформированности знаний об окружающем мире» [3]. Цель данной диагностики выявить уровень сформированности знаний о живой и не живой природе, а также знаний из разных областей естествознания. Учащимся было предложено ответить на 6 вопросов

Диагностика 2. «Четвертый лишний» (по методике «Что здесь лишнее?» Р.С. Немова) [4, с. 102]. Цель данной диагностики выявить умение младших школьников сравнивать и группировать различные объекты и предметы на основе знаний об окружающем мире. Учащимся было предложено выбрать лишней по смыслу предмет или объект из четырех, предложенных в строке. Нами использовались 4 групп предметов (объектов).

Количество верных ответов в предложенных диагностиках являлось основным показателем.

В диаграмме, представленной на рис. 1, отражены результаты сформированности знаний об окружающем мире обучающихся 1 класса с нарушением интеллектуального развития на начало констатирующего этапа.

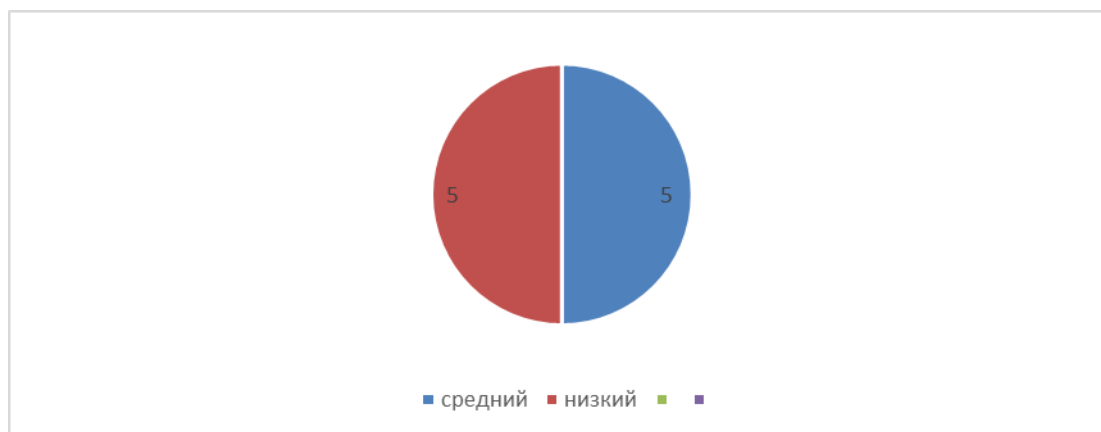


Рис. 1. Уровень сформированности знаний об окружающем мире у младших школьников

Так, было установлено, что половина обучающихся находится на среднем уровне знаний об окружающем мире, другая половина детей имеет низкий уровень знаний об окружающем мире.

Определив уровень сформированности представлений об окружающем мире на этапе исследования, мы приступили к реализации исследования с использованием игровых технологий.

Определение Сталя Анатолевича Шмакова: “Игрой называют воображаемую или реальную деятельность, целенаправленно организуемую в коллективе воспитанников, обучающихся с целью отдыха, развлечения, обучения”, как средства обучения, можно положить в основу игр [5, с. 102].

Практика показывает, что занятия с использованием игровых ситуаций, делающих учебный процесс стимулирующими, способствуют возникновению активного познавательного интереса обучающихся. Такие занятия создают особую атмосферу, где присутствуют элементы творчества и свободного выбора. Материал, усвоенный в ходе игровой деятельности, забывается учащимися в меньшей степени и медленнее, чем учебный материал, из которого игра не использовалась. В основном это связано с тем, что в игре органично сочетаются занимательность, что делает процесс познания доступным и увлекательным для детей школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, и деятельность, благодаря участию которой в процессе обучения усвоение знаний становится более качественным и прочным.

При использовании игры как формы обучения учителю важно убедиться в том, что целесообразно её использование. Разрабатываем систему игр, которая используется на уроках и во внеурочной деятельности об окружающем мире на формирующем этапе (таблица).

Перспективный план (сентябрь, октябрь)

№ п/п	Тема занятия	Дидактические игры и упражнения	Критерии сформированности представлений об окружающем мире
1	Неживая природа. Объекты живой и неживой природы.	Игра «Живая и неживая природа»	Сформированность представлений о живой и неживой природе; сформированность представлений о распорядке дня; сформированность представлений о временах года и сезонных изменениях в природе; сформированность представлений о животном и растительном мире; сформированность экологических представлений; сформированность установок на безопасное поведение в окружающем мире
2	Земля и Солнце	Игра-путешествие «Земля и космос»	
3	Значение Солнца.	Игра «Горелки»	
4	Солнце и жизнь растений.	Игра «Хорошо или плохо»	
5	День и ночь.	Игра «День-ночь»	
6	Небо днем и ночью.	Игра «Четвертый лишний»	
7	Сутки.	Игра «Собери картинку»	
8	Занятие людей в течение суток.	Игра «Загадки Мудрого портфеля»	
9	Режим дня.	Игра: «Режим дня»	
10	Сезонные изменения. Осень.	Ролевая игра «Лесное собрание»	
11	Признаки осени.	Игра «Что изменилось в природе?»	
12	Занятия и одежда осенью.	Игра «Что изменилось?»	

После проведения формирующего этапа (сентябрь, октябрь), были повторно проведены диагностики: «Диагностика сформированности знаний об окружающем мире», «Четвертый – лишний».

В диаграмме, представленной на рис. 2. отражены результаты сформированности знаний об окружающем мире обучающихся 1 класса с нарушением интеллектуального развития на контролирующем этапе.



Рис. 2. Уровень сформированности знаний об окружающем мире у младших школьников

Таким образом, было выявлено, что 9 учащихся имели средний уровень знаний об окружающем мире и только 1 ребенок имел низкий уровень знаний об окружающем мире.

Мы предполагаем, что результаты немного увеличились, так как формирующий эксперимент длился 2 месяца, а этого недостаточно для полноценного процесса формирования представлений об окружающем мире с помощью игровых технологий.

Однако поскольку была замечена положительная динамика, мы считаем, что выявленные нами игровые технологии способствуют формированию представлений об окружающем мире обучающихся с нарушениями интеллектуального развития. Так что имеет смысл дальше работать над этой проблемой.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и её роль психическом развитии ребёнка. – М. : Смысл, 2005. – 512 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.
3. Диагностические материалы для определения уровня сформированности предметных результатов, обучающихся 1 класса в соответствии ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Входная диагностика) [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1699878430&tld=ru&lang=ru&name=demoversiya-promezhutochnoj-atteztaczii-po-miru-prirody-i-cheloveka-dlya-1-klassa-s-ovz-intellektualnye-narusheniya-legkaya-stepen-umstvennoj-otstalosti>
4. Немов Р.С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами психологической статистики. – С. 102.
5. Шмаков С.А. Её величество – игра. – М. : Магистр, 1992. – 160 с.

Лебедева Галина Михайловна

магистрант физического факультета

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия*

e-mail: Lebedeva.pspu@gmail.com

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ КРАТКОСРОЧНЫХ
КУРСОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА
К ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ**

Galina M. Lebedeva

Undergraduate student of the Faculty of Physics

*Federal State Educational Institution of Higher Education « Perm State Pedagogical
University», Perm, Russia*

e-mail: Lebedeva.pspu@gmail.com

**RESEARCH ACTIVITY WITHIN THE FRAMEWORK OF SHORT-TERM COURSES AS
A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN NATURAL
SCIENCE DISCIPLINES**

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования познавательного интереса к естественнонаучным дисциплинам через реализацию краткосрочных курсов в основе, которых лежит исследовательская деятельность по физике.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, познавательный интерес, краткосрочные курсы.

Abstract. The article is devoted to the formation of cognitive interest in natural sciences through the implementation of short-term courses based on research activities in physics.

Key words: research activities, cognitive interest, short-term courses.

Выбор профиля будущего обучения одна из важнейших задач школьника, которую необходимо решить на раннем этапе становлении личности. Он имеет большое значение для самого ребенка и его будущей профессии.

Для того, чтобы обучающиеся могли осознанно подойти к выбору предметов для углубленного изучения, а затем и профиля им необходимо продемонстрировать все области знаний. Один из способов реализации подобного подхода является пропедевтика на ранних этапах развития личности. Пропедевтика – это сокращённое изложение какой-либо науки в систематизированном виде, т.е. подготовительный вводный курс в какую-либо науку, предшествующую более глубокому и детальному изучению соответствующей дисциплины [1]

Пропедевтическую работу для обучающихся 5–6 классов можно организовать через введение учебной дисциплины естествознание, внеурочную деятельность и краткосрочные курсы. Каждый из этих вариантов имеет свои специфические особенности и способы реализации.

Дисциплина естествознание дает возможность погрузиться в такие науки как физика, химия, география, биология, астрономия, но не позволяет погрузиться в гуманитарные

науки, что ограничивает обучающихся. Внеурочная деятельность позволяет погрузиться в любую науку, а также творческую и спортивную деятельности, но как правило охватывает не всех обучающихся. Краткосрочные курсы могут быть организованы по-разному. На базе МАОУ «Гимназия № 33» г. Перми краткосрочные курсы являются частью учебного плана поэтому посещения обязательно для каждого обучающегося, при этом на выбор предоставляется 6–8 дисциплин различной направленности, что позволяет школьнику выбрать ту науку, которая ему наиболее интересна.

Пропедевтика обладает мотивационно-побудительной функцией, поскольку новый материал, направленный на перспективу, при сближении со старым побуждает к деятельности. Познавательный интерес возникает при этом из нестандартности, необычности действий учащихся [3]. Познавательный интерес – это избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями [6] таким образом, главной задачей при организации пропедевтической работы является побуждение к новой деятельности, через создание новых нестандартных задач для обучающихся.

Рассмотрим реализацию краткосрочных курсов на примере физики.

Физика занимает ведущее место по возможностям организации исследовательской деятельности и развитию экспериментальных умений и навыков [2]. Именно поэтому краткосрочный курс по физике реализуется через исследовательскую деятельность. Исследовательская деятельность – особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения [4].

В свою очередь исследовательская деятельность включает в себя несколько этапов:

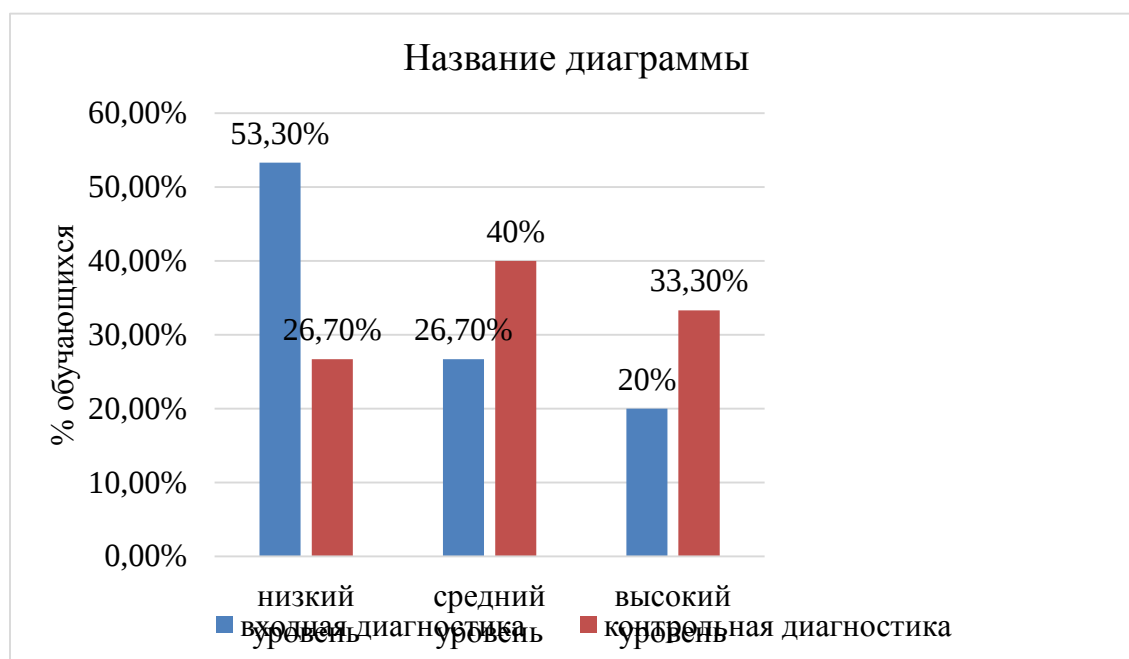
1. Постановка исследовательской задачи.
2. Выдвижение гипотез.
3. Планирование решения задачи.
4. Реализация разработанного плана.
5. Анализ и оценка результатов, построение обобщений [5].

Педагогическое исследование по формированию познавательного интереса через исследовательскую деятельность на краткосрочных курсах по физике проводилось на базе МАОУ «Гимназии № 33» г. Перми. Экспериментальная группа состояла из 30 человек, которая в течении одной учебной четверти посещала курс. Для выявления познавательного интереса за основу были взяты показатели, предложенные В.И. Лозовой и Г.И. Щукиной.

- отношение к учению, интерес к учению;
- самостоятельность в выполнении заданий;
- внимание (внимательное слушание объяснений сосредоточенность на своих мыслях, относящихся к изучаемому, слабая отвлекаемость);
- вопросы ученика, обращенные к учителю;
- стремление учащихся по собственному побуждению участвовать в деятельности, желание высказать свою точку зрения. На основе выделенных критериев были определены три уровня познавательного интереса: высокий, средний, низкий.

Рассмотрим результаты исследования. В ходе исследования систематически проводилось наблюдения за поведением учащихся на курсах с целью: охарактеризовать каждого обучающегося с точки зрения участия в деятельности на занятии; выявления учащихся часто задающих вопросы по изучаемому материалу, внимательно слушающих объяснения или часто отвлекающихся, сосредоточенных на своих мыслях, не относящихся

к изучаемому; с целью выявления степени самостоятельности в выполнении заданий, отношения к трудностям. Результаты диагностического наблюдения представлены ниже (рисунок).



Результаты наблюдения за поведением учащихся на занятиях с целью выявления познавательного интереса

Результаты наблюдения показали, что на начальном этапе высокий уровень познавательной активности имели 26,6% учащихся. Данные учащиеся характеризуются положительным отношением к учебной деятельности. На занятиях внимательны, задают вопросы по учебному материалу, стремятся участвовать в деятельности по своему побуждению.

Средний уровень имеют 16,6% учащихся. Такие учащиеся характеризуются положительным отношением к учебе, не постоянным интересом к знанию, зависящим от успеха и легкости учебного материала, нуждаются во внешнем стимуле к учению

На начало диагностики 56,8% обучающихся имеет низкий уровень. Данные учащиеся характеризуются пассивным отношением к учебной деятельности, легко отвлекаются на другие дела и свои мысли.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что на начальной стадии больше половины учащихся имеют низкий или средний познавательный интерес к изучению физики. После проведения цикла, состоящего из пяти занятий, была проведена контрольная диагностика. В результате, которой было выявлено, что обучающихся с низкой познавательной активностью стало меньше на 30,2%, также выросло количество учащихся со средним и высоким уровнем познавательной активности на 23,4 и 6,8% соответственно.

Таким образом, реализация пропедевтического курса, строящегося на базе исследовательской деятельности является эффективным инструментом для развития познавательного интереса обучающихся.

Список литературы

1. Грицанов А.А. Новейший философский словарь. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1280 с.
2. Лебедева Г.М. Формирование экспериментальных умений учащихся на уроках физики науч. электрон. б-ка : сайт. Москва, 2000 [Электронный ресурс] // elibrary : сайт. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46223276> (дата обращения: 03.11.2023).
3. Лобанок И.П. Пропедевтика как средство интеграции в обучении математике [Электронный ресурс]. – URL: <https://libr.msu.by/bitstream/123456789/5737/1/4758m.pdf>
4. Поддяков А.Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 85–89.
5. Сиденко А.С. Планирование экспериментальной работы [Электронный ресурс] // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2011. – № 1. – С. 58–65. – URL: https://biblio.onedu.ru/cgi/cgiirbis_64.exe?LNG=&C21COM=S&I21DBN=STATS&P21DBN=STATS&S21FMT=fullwebr&S21ALL=%3C.%3EA%3DCиденко,%20А.%20С.%40%3C.%3E&Z21ID=&S21SRW=TIPVID&S21SRD=&S21STN=1&S21REF=3&S21CNR=10
6. Щукина Г.И. проблема познавательного интереса в педагогике. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.

Лекомцева Мария Константиновна

бакалавр факультета педагогики и психологии детства

Зеленина Наталья Юрьевна

Кандидат психологических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: marialekomts@yandex.ru

e-mail: zelenina@pspu.ru

РАЗВИТИЕ СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Maria K. Lekomtseva

bachelor of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Childhood

Natalya Y. Zelenina

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Federal State Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian

Pedagogical University», Perm, Russia

e-mail: marialekomts@yandex.ru

e-mail: zelenina@pspu.ru

DEVELOPMENT OF THE SENSORY-PERCEPTUAL SPHERE OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Аннотация. Сенсорно-перцептивная сфера детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста значительно отстает по срокам развития и формируется неравномерно. В нашем исследовании мы провели эксперимент, в результате которого были выявлены особенности развития данной сферы. Основной задачей настоящего этапа исследования был поиск интересных приемов и средств для коррекции сенсорно-перцептивной сферы у детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста. В результате поиска мы остановились на арттерапии (изотерапии). Нетрадиционные техники рисования успешно решают коррекционные задачи, обогащают сенсорный опыт детей, расширяют представления об окружающем мире. Их использование мотивируют ребенка на активную продуктивную деятельность.

Ключевые слова: дошкольники с нарушением интеллекта, сенсорно-перцептивная сфера, диагностическая методика.

Abstract. The sensory-perceptual sphere of children with intellectual disabilities of senior preschool age is significantly lagging behind in terms of development and is formed unevenly. In our study, we conducted an experiment, as a result of which the peculiarities of the development of this sphere were revealed. The main objective of this stage of the study was to find interesting techniques and tools for correcting the sensory-perceptual sphere in children with intellectual disabilities of senior preschool age. As a result of the search, we settled on art therapy (isotherapy). Unconventional drawing techniques successfully solve correctional tasks, enrich children's sensory experience, and expand their understanding of the world around them. Their use motivates the child to engage in active productive activities.

Key words: preschoolers with intellectual disabilities, sensory-perceptual sphere, diagnostic methodology.

В словаре специальных терминов под сенсорно-перцептивной сферой понимаются процессы, которые посредством органов чувств человека обеспечивают связь внутреннего и внешнего мира. По определению И.М. Соловьёва, чувственную или сенсорно-перцептивную сторону познания человеком окружающего мира составляют процессы ощущения и восприятия, продуктами которых являются образы материальных предметов, их частей, их физических внешних качеств.

Особенностями сенсорно-перцептивной сферы занимались такие ученые как Е.А. Рудакова, Л.Ф. Фатихова, Т.В. Акентьева, Л.А. Вегнер.

Вопросами формирования сенсорно-перцептивной сферы у детей с олигофренией занимались К.И. Вересотская, Э.А. Евлахова, М.М. Нудельман, Н.М. Стадненко, И.М. Соловьёв, В.В. Давыдов, Т.Н. Головина, П.П. Блонский, Ж.И. Шиф. По данным большинства исследователей недоразвитие познавательной деятельности проявляется в сенсорно-перцептивном освоении умственно отсталыми детьми окружающего мира, отмечается скудность сенсорного опыта, понижена активная ориентировочная деятельность, наблюдается моторная недостаточность, низкая база сенсорных эталонов [1].

А.П. Грозова в своем исследовании описывает следующие особенности тактильного восприятия школьников с интеллектуальной недостаточностью: лучше опознаются объемные предметы, у плоских теряется ряд свойств, дети не умеют синтезировать отдельные признаки.

Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью не всегда могут узнать предмет в новой ситуации, выделить его из общего фона, опознать предмет в рисунке (особенно если этот предмет изображен в необычном ракурсе или в несколько измененной форме) [2]. Эти недостатки восприятия могут оказать существенное влияние на успешность ознакомления с окружающим миром, на обучение речи, счету (поскольку эта работа ведется с помощью картинок).

Еще одно направление исследований посвящено развитию сенсорно-перцептивной сферы у детей дошкольного возраста, теоретическому и прикладному обоснованию возможности применения различных методов и средств. Теоретики и практики дошкольной педагогики Ф. Фребель, О. Декроли, М. Монтессори, Е.И. Тихеева, А.В. Запорожец, А.П. Усова, Н.П. Саккулина, Л.А. Венгер, считали, что сенсорное воспитание, обеспечивающее полноценное сенсорное развитие, и является основным направлением дошкольного образования. О. Декроли разработал теорию интересов и потребностей, которые определялись инстинктами у детей. Педагогический процесс сводился к удовлетворению этих инстинктов и потребностей. Он предлагал использовать простые предметы и явления, а не абстрактные геометрические фигуры как у Фребеля. Основой всех познавательных процессов М. Монтессори считала восприятие. Она писала: «Интеллектуальное развитие начинается с умения собирать, различать и классифицировать чувственные впечатления». Разработанный М. Монтессори сенсорный материал позволяет осуществлять многочисленные упражнения, помогающие ребенку развивать свой интеллект путем различения и классификации различных чувственных признаков предметов.

Многие авторы, такие как Е.Ф. Войлокова, Л.Ю. Ковалева, сходятся во мнении, что при обучении восприятию формы дошкольника с интеллектуальной недостаточностью необходимо научить таким действиям, при которых он мог бы понять, что от умения определять форму зависит результат его деятельности. В результате длительного использования способов проб и примеривания в разных ситуациях и на разных объектах у ребенка возникает полноценное зрительное восприятие формы, умение вычленять ее из предмета и соотносить с формой других предметов [5]. После этого переходят к следующему этапу – формированию представлений о форме. Эту работу начинают с запоминания того материала, который детьми хорошо усвоен (если ребенок не может определить форму круга, квадрата и пр., игры на запоминание форм не проводятся).

По мнению Е.Ф. Войлоковой, Ю.В. Андруховича, Л.Ю. Ковалева, важным направлением в формировании восприятия дошкольников с интеллектуальной

недостаточностью является развитие различных свойств восприятия: целостности, предметности, осмысленности, константности. Развитие свойств восприятия целесообразно начинать с узнавания предметов.

В результате теоретического анализа уровня развития сенсорно-перцептивной сферы детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, мы можем сказать, что развитие сенсорно-перцептивной сферы имеет определенную специфику и требует специальной целенаправленной работы по ее формированию и коррекции.

Следующим этапом нашего исследования была организация констатирующего эксперимента. Констатирующий эксперимент был направлен на выявление уровня развития сенсорно-перцептивной сферы детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста.

Исследование было проведено на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 161» г. Перми. В исследовании принимали участие 10 детей с умственной отсталостью старшего дошкольного возраста (2 девочки и 8 мальчиков).

Для обследования были использованы следующие методики: психолого-педагогическая диагностика Е.А. Стребелевой [4]; методика исследования сенсорно-перцептивной сферы Н.А. Кашпаровой [3]. Содержание методик (набор диагностических заданий) было адаптировано в соответствии с задачами исследования. Из методики Е.А. Стребелевой были отобраны задания на изучение особенностей сенсорно-перцептивной сферы (6 заданий). Методика Н.А.Кашпаровой использовалась полностью (8 заданий), также при оценке качества выполнения детьми заданий мы ориентировались дифференциальные критерии, описанные автором. Результаты выполнения заданий фиксировались, производился их анализ.

В ходе выполнения диагностик, были выявлены следующие особенности сенсорно-перцептивной сферы детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста. Дети имеют низкий уровень сформированности познавательной деятельности, имеются слабые представления о фигурах и цвете. Дети иногда могут выполнять задания самостоятельно. В основном пользуются зрительной ориентировкой, замечен интерес к продуктивным видам деятельности, неточно понимают и употребляют в активной речи предлоги, что свидетельствует о неполном осознании пространственных отношений предметов, неумении эти понятия обобщать и адекватно обозначать. Некоторым детям сложно воспринимать словесную инструкцию. Чаще дети не использовали и не соотносили в деятельности различные сенсорные эталоны. По результатам обследования детей с нарушением интеллекта мы наблюдаем слабое развитие восприятия, память характеризуется низким объемом, внимание не устойчивое. Сенсорное развитие значительно отстает по срокам формирования и формируется неравномерно. У диагностируемых детей наблюдается низкий уровень познавательной активности, слабые представления о фигурах, цвете и величинах.

На этом этапе исследования мы видим необходимость проведения коррекционной работы с детьми с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста. При выборе основного средства мы остановились на такой технологии как арттерапия (изотерапия). Изучением арт-терапии занимались такие ученые как Е.А. Медведева, Г.А. Кайсен и А.Б. Айтбаев. Арттерапия является нетрадиционным средством коррекции познавательной сферы детей с нарушением интеллекта. Занятия изотерапией способствуют сенсорному развитию детей, формируют мотивационно-потребностную сторону их продуктивной деятельности, способствуют дифференциации восприятия, мелких движений руки, а также обеспечивают развитие произвольного внимания, воображения, речи, коммуникации.

В своей работе мы предполагаем применение различных техник, ориентируясь на скрытый в них коррекционный потенциал.

- Рисование пальцами, ладошками помогает обогатить сенсорный опыт. Опуская пальцы в гуашь, акварель ребенок ощущает особые тактильные ощущения.

- Можно создавать изображения с помощью мелких сыпучих материалов и продуктов или сухих листьев, цветов, палочек, которые приятно пахнут, шершавы на ощупь.

- Рисование песком позволяет развивать тактильную чувствительность, снимает эмоциональное напряжение.

- Рисование пластилином помогает развивать мелкую моторику, чувство цвета и формы. Используя технику пластилинографии, мы решаем задачи развитие координации движений, согласованности работы рук и глаз.

- Использование нетипичных средств таких как: губки, нитки, ватные палочки, создают дополнительный интерес к продуктивной деятельности.

- Рисование «забавными отпечатками» (штампики из разных материалов и продуктов: пластилин, ватные палочка, листья, цветы, шишки, кусочки фруктов или овощей, мятая бумага) развивает воображение, дает полную свободу для самовыражения.

- Техника «Фроттаж» дает возможность закреплять с детьми основные фигуры, сравнивать величину, учить работать с трафаретом.

- Рисование мыльными пузырями позволяет развивать тактильное восприятие, пространственную ориентировку на листе бумаги, вызывает массу положительных эмоций.

Мы предполагаем, что применение нетрадиционных техник рисования в коррекционной работе с детьми с нарушением интеллекта расширяет его социальный опыт, учит адекватному взаимодействию и общению в совместной деятельности со взрослым и сверстниками, обеспечивает коррекцию нарушений сенсорно-перцептивной сферы.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека // Психология и проблемы человекознания. – М. : Инст. практ. психологии, 1996. – С. 59–158.

2. Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю.В., Ковалева Л.Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : учеб.-метод. пособие. – СПб., 2005.

3. Кашпарова Н.А. Методика диагностики сенсорно-перцептивных функций у детей с умеренной умственной отсталостью [Электронный ресурс] // nsportal : [сайт]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2021/03/08/metodika-diagnostiki-sensorno-pertseptivnyh-funktsiy-u>

4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : методическое пособие / [Е.А. Стребелева и др.] ; под ред. Е.А. Стребелевой. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2009. – 163 с.

5. Фатихова Л.Ф., Акентьева Т.В. Особенности сенсорно-перцептивной деятельности дошкольников с нарушением интеллекта // Сборник трудов конференции. – Казань : КФУ, 2017. – С. 242–246.

Лягаева Елена Игоревна

магистрант факультета педагогики и психологии детства

Зеленина Наталья Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

e-mail: yarushina.lena2016@yandex.ru

e-mail: zelenina@pspu.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭМПИРИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ
ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ (12–13 ЛЕТ)
С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА
«СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЙ ТРУД»**

Elena I. Lyagaeva

master's student of the Faculty of Pedagogy and Childhood Psychology

Natalya Y. Zelenina

candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Federal State Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia

e-mail: yarushina.lena2016@yandex.ru

e-mail: zelenina@pspu.ru

**THEORETICAL AND EMPIRICAL JUSTIFICATION OF THE POSSIBILITY OF
FORMING COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN (12–13 YEARS OLD) WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE SUBJECT
"AGRICULTURAL WORK"**

Аннотация. В статье проанализированы структурные элементы коммуникативной деятельности, понятия «коммуникативные навыки»; раскрывается сущность понятия «умственная отсталость»; представлены данные по изучению уровня развития коммуникативных навыков у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Ключевые слова: коммуникативные навыки, обучающиеся с лёгкой умственной отсталостью, эксперимент, сельскохозяйственный труд.

Abstract. The article analyzes the structural elements of communicative activity, the concept of «communication skills»; the essence of the concept of «mental retardation» is revealed; presents data on studying the level of development of communication skills in students with mild mental retardation (intellectual impairment).

Key words: communication skills, students with mild mental retardation, experiment, agricultural labor.

Вся жизнь человека состоит из взаимодействия с обществом, построения отношений с разными людьми посредством общения. Развитие коммуникативных навыков играет очень важную роль для любого человека и его психического состояния, которое отражается на его поведении по отношению к социуму.

В психолого-педагогической литературе преимущественно используются термины «коммуникативные навыки» и (или) «коммуникативные умения», которые употребляются конкретно только в определенных контекстах и преимущественно как синонимы. Поскольку предметом нашего исследования являются коммуникативные навыки, то само понятие «навык» является актуальным. Существуют разные подходы к понятию к его определению, один из них описан в педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой. Она определяет навык, как действие, доведенное до автоматизма, формируемое путем многократного повторения. [6].

Одной из первых работ отечественных авторов, в которых была предпринята попытка серьезного и всестороннего анализа коммуникативных навыков, стала работа Г.С. Васильева. В своей диссертационной работе он дает следующее определение: «Коммуникативные навыки – это та часть личности, которая отвечает требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивает ее успешное осуществление». В этом определении коммуникативные способности соотносятся с определенным видом деятельности – коммуникативной, а через нее – с общением людей друг с другом [1].

Подводя итоги проведенного нами теоретического анализа исследований, посвященных изучению коммуникативных навыков, можно сделать следующие выводы, приведенные ниже.

Коммуникативные навыки представляют собой индивидуально-психологические свойства личности ребенка, обеспечивающие условия личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, познавательной, интерактивной деятельности, основанной на субъект-субъектных отношениях.

Коммуникативные навыки, выступающие в качестве ключевого условия успешности развития личности ребенка, формируются только в процессе общения и целенаправленного обучения.

Сформированные коммуникативные навыки выступают в качестве одного из критериев результативности эффективной социализации личности в самостоятельном осуществлении ребенком информационных, перцептивных, интерактивных видов деятельности, что проявляется в поступке, действии, специально осуществляемом с демонстративной целью, как невербальном способе передачи информации окружающим людям (информационная деятельность); взаимодействии субъектов общения друг с другом (интерактивная деятельность); восприятии и оценке социальных объектов (перцептивная деятельность).

Степень развития коммуникативных навыков играет ключевую роль в формировании полноценных и качественных межличностных отношений, устойчивой интеграции в социальную систему. От уровня выраженности коммуникативных способностей обучающегося зависит его дальнейшее социальное положение. В связи с этим остро встает вопрос организации образовательного процесса у детей, испытывающих трудности в общении. К таким детям относятся дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В начале прошлого века педагоги, психологи и врачи-психиатры начали проявлять значительный интерес к психологическим особенностям детей с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта). Свой вклад в изучение детей с интеллектуальными нарушениями внесли такие ученые как Л.С. Выготский, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева.

В своих трудах авторы А.А. Бодалев, А.А. Бучева, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина писали о важности развития речи у ребенка, о способе общения с помощью речи и о развитии коммуникативных функций у детей. В работах дефектологов А.К. Аксеновой, Л.С. Вавиной, В.В. Воронковой, Е.А. Гордиенко, С.Ю. Ильиной, В.Г. Петровой, Т.А. Процко, М.П. Феофанова говорится о необходимости формирования речи, ее коммуникативной функции у детей с интеллектуальными нарушениями.

Проблема формирования коммуникативных навыков у обучающихся с умственной отсталостью изучена недостаточно. В работах педагогов и дефектологов таких как А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, Л.Н. Ефименкова, С.Ю. Ильина, С.В. Комарова, М.И. Шишкова и др. представлены приемы формирования вербальных средств коммуникации в контексте изучения и развития фонетико-фонематической стороны, лексико-грамматического строя речи и других сторон речевого развития детей с интеллектуальными нарушениями.

При социализации обучающихся с нарушениями интеллекта основными проблемами являются отсутствие коммуникативных навыков, неадекватная самооценка, негативное восприятие других людей, склонность к социальной зависимости. Для успешного протекания процессов социальной адаптации и формирования их личности, восприятие и понимание самого себя и окружающих людей необходимо развивать коммуникативные навыки. Развивать эти навыки нужно как можно раньше, поскольку общение – это основа социальной адаптации человека.

Цель нашего исследования заключалась в экспериментальном изучении уровня сформированности коммуникативных навыков у детей с нарушениями интеллекта.

Эксперимент проводился в 2022/23 учебном году на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Киселевская общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», которое располагается по адресу: Пермский край, Суксунский район, д. Киселево. В исследовании приняли участие обучающиеся 6а класса с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в количестве 10 человек (3 девочки и 7 мальчиков). Все обучающиеся имеют лёгкую умственную отсталость по данным ПМПК. Возраст испытуемых 12–13 лет.

В работе был использован комплекс, традиционных для коррекционной педагогики, взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов исследования:

- *теоретические*: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- *эмпирические*: диагностическая беседа с детьми, наблюдение за детьми в условиях урочной деятельности, диагностические задания, качественный и количественный анализ полученных данных, психолого-педагогическое проектирование.

Методики, используемые при проведении эксперимента:

1) методика «Тест-опросник коммуникативных умений Л. Михельсона». Перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха. Целью данной методики является определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений [3];

2) методика «Коммуникативные и организаторские способности» авторы В.В. Синявский, В.А. Федорошин. Целью данной методики является определение уровня сформированности коммуникативных способностей у обучающихся [10].

Изучение уровня сформированности коммуникативных навыков у обучающихся (12–13 лет) интеллектуальными нарушениями проводилось при помощи наблюдения. Наблюдение проводилось в ходе работы с обучающимися на уроках сельскохозяйственного труда, во внеурочной деятельности, на переменах, прогулках и во время «Праздника труда».

Нами были исследованы такие аспекты коммуникативной сферы, как умение сотрудничать в группе, поведение и реакции в различных ситуациях сотрудничества, владеть различными социальными ролями, выстраивать взаимоотношения с окружающими (одноклассниками, педагогами), умение сопереживать, понимать другого.

Дополнительно у психолога образовательной организации были запрошены результаты «Социометрии» для диагностики межличностных и межгрупповых отношений.

При проведении эксперимента мы выделили ряд основных критериев сформированности коммуникативных навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, каждый из которых характеризуется рядом показателей, представляющих их

наиболее важные аспекты, качественные и количественные характеристики. Показатели указывают на содержательную составляющую критерия.

Для оценки сформированности коммуникативных навыков у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) были разработаны уровневые характеристики

Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, имеющих *высокий уровень* сформированности коммуникативных навыков, были характерны следующие показатели: сформированы представления о понятии «общение» и(или) «коммуникация»; обучающиеся проявляют интерес к коммуникативной деятельности; в ходе общения со сверстниками и взрослыми активны, доброжелательны, всегда готовы сотрудничать; проявляют заботу по отношению к собеседнику, с пониманием относятся к их проблемам; понимают что ситуация успеха зависит от приложенных усилий; обучающиеся всегда здороваются и прощаются с окружающими, могут быть инициаторами общения. Анализ данных показал, что только двое из испытуемых имеют высокий уровень коммуникативных навыков.

Пять обучающихся продемонстрировали *средний уровень* развития коммуникативных навыков по выделенным показателям: представления о понятии «общение» и(или) «коммуникация» сформировано частично; в коммуникативной деятельности малоактивны; участие в общении принимают вместе с классным коллективом или с микрогруппой; заботу по отношению к окружающим проявляют избирательно; в коммуникативной учебной деятельности халатны, могут проявлять лень; избирательно здороваются и прощаются с окружающими, редко выступают инициаторами общения.

Низкий уровень сформированности коммуникативных навыков был отмечен у трех испытуемых: представления о понятии «общение» и(или) «коммуникация» не сформированы; отсутствует интерес к коммуникативной деятельности; в процессе коммуникативной деятельности импульсивны, безразличны, неадекватно проявляют эмоции; поведение ситуативное; не проявляют усилий и не понимают необходимости развития коммуникативных навыков; пассивны, безынициативны, несамостоятельны; сопротивляются установкам педагога, отказываются от трудовой деятельности; избегают общения с окружающими.

В ходе эксперимента мы убедились в том, что чем выше уровень общительности и самоконтроля, тем благоприятнее складываются отношения в среде сверстников и общества.

По данным социометрического обследования выявлено, что классе прослеживается неустойчивый эмоционально-психологический климат. В классе есть «популярные» ученики – 2 человека (эти обучающиеся показали высокий уровень коммуникативных навыков). В качестве делового лидера выступает 1 обучающийся, вокруг него сплотилась микрогруппа из нескольких человек, самые предпочитаемые состоят в этой группировке – это говорит о том, что данная группировка является ядром класса, его активом. По полученной социоматрице выявлено, что в коллективе есть изолированные учащиеся – 2 человека, 1 низкостатусный ученик (данные обучающиеся продемонстрировали низкий уровень коммуникативных навыков) – эти обучающиеся часто попадают под насмешки и (или) полное игнорирование. Данный коллектив можно считать недостаточно сплоченным: 50% детей класса приняты, 20% – популярны, 30% – отвержены. Это и подтверждает связь уровня сформированности коммуникативных навыков и результатов социометрии.

В результате проведенного эксперимента мы можем констатировать следующие особенности формирования коммуникативных навыков у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости (интеллектуальными нарушениями):

- коммуникативные навыки недостаточно развиты, что затрудняет общение как со сверстниками, так и со взрослыми;
- часто испытывают разочарование от общения и чувство неудовлетворенности собой;

- им трудно логически правильно выстроить фразу, это влияет на мотивацию и затрудняет взаимное понимание;
- не всегда могут понять и осмыслить информацию, полученную от собеседника;
- слабо развиты средства общения: речь, мимика, жесты;
- не всегда понимают чувств и смысл поведения других людей;
- отсутствуют навыки выражения симпатии, участия, снижена потребность завязать контакт;
- может наблюдаться рассогласование между деятельностью и речью;
- не могут должным образом участвовать в вербальном общении, что влияет на процесс адаптации и формирования негативных черт их характера.

При этом, мы осознаем, что подростковый возраст – трудный период для обучающихся интеллектуальными нарушениями. В этот период общение играет важную роль в формировании личности. Низкий уровень коммуникативных навыков может повлиять на формирование характера обучающегося: ребенок может стать замкнутым, угрюмым и недовольным собой. Неумение общаться часто приводит к эмоциональной нестабильности умственно отсталого подростка. Они становятся более тревожными и неуверенными в себе, часто испытывают трудности в учёбе и конфликтуют со сверстниками и взрослыми.

Итоги экспериментального исследования подтверждают необходимость разработки психолого-педагогического проекта, включающего в себя обогащение компетентной педагогов в данной области и коррекционно-развивающую работу с подростками с нарушениями интеллекта по развитию коммуникативных навыков со сверстниками и взрослыми.

Разработка проекта является одним из аспектов целостной коррекционно-реабилитационной работы. Он представляет собой целенаправленный педагогический процесс, способствующий приобретению совокупности автоматизированных действий, обеспечивающих продуктивность процессов коммуникации (восприятие, понимание, речевое общение, самооценка успешности коммуникации, составление плана ситуации общения) с учетом особенностей протекания мыслительных процессов, а также правил регуляции коммуникативного поведения обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Одной из форм работы по развитию коммуникативных навыков у детей-подростков с умственной отсталостью выступает урочная деятельность.

Предмет «Сельскохозяйственный труд» стимулирует личный интерес к различным аспектам жизни, формирует позитивное отношение к окружающему миру, способствует социальному становлению обучающихся в процессе общения и совместной деятельности в детском сообществе, активному взаимодействию со сверстниками и педагогами, а также помогает в профессиональном самоопределении (особенно важно для детей, проживающих в сельской местности).

Предмет «Сельскохозяйственный труд» направлен на создание условий для расширения опыта поведения, деятельности и общения у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в комфортной развивающей среде.

Предмет «Сельскохозяйственный труд» хорошо подходит для того, чтобы помочь детям с интеллектуальными нарушениями возможностями повысить свои коммуникативные навыки. Во время уроков сельскохозяйственного труда дети, выполняя сельскохозяйственные работы, могут общаться в неформальной обстановке. Это помогает им учиться работать в команде и улучшать свои социальные навыки.

На этапе разработки и реализации проекта мы планируем использование следующих форм (групповая, индивидуальная и коллективная работа) и методов (критическое мышление, беседа, дидактическая игра, проектная деятельность), которые обеспечивают включение обучающихся в деятельность коммуникативной направленности, получается при помощи постепенного формирования коммуникативных навыков, в основе которого расширение их коммуникативных мотивов, знаний, потребностей и коммуникативной деятельности.

Мы предполагаем, что реализация данного проекта будет способствовать развитию коммуникативных навыков у детей (12–13 лет) с нарушениями интеллекта: обогащены представления о коммуникативной деятельности и способах ее выражения, освоен спектр умений (развитие монологической, диалогической и внутренней речи, понимание эмоций другого человека, умение, сочувствовать и сопереживать и т.д.), применение которых найдёт отражение в общении и совместной деятельности в системах «ребенок-сверстники», «ребенок-взрослый».

Список литературы

1. Васильев Г.С. Проблемы коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов : автореф. дис. ... канд. психол. наук . – М., 1977. – 21 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Гильбух Ю.З. Тест коммуникативных умений [Электронный ресурс] // Тестотека. – 12.11.2023. – URL: <https://testoteka.narod.ru/mlo/1/10.html>
4. Исабаева А.С., Куан И.Т. Особенности обучения детей с интеллектуальной недостаточностью в специализированной школе // Ауэзовские чтения – 14: Инновационный потенциал науки и образования Казахстана в новой глобальной реальности : материалы Междунар. науч.-практич. конф. – Шымкент : ЮКГУ им. М. Ауэзова, 2016. – Т. 7. – С. 276–280.
5. Ингайбекова Т.А. Некоторые психолого-педагогические особенности воспитания и развития детей с интеллектуальными нарушениями // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 6.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
7. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 384 с.
8. Немов Р.С. Психология : учеб. пособие. – М. : Владос, 2010. – 219 с.
9. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
10. Синявский В.В., Федорошин В.А. Коммуникативные и организаторские склонности (КОС) [Электронный ресурс] // Тестотека. – 12.11.2023. – URL: <https://testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html>

Липкина Нина Григорьевна

кандидат педагогических наук

ФГБОУВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Макаева Мансия Галамовна

магистрант кафедры педагогики и психологии

ГКП на ПХВ «Школа-лицей № 27 акимата города Астана»,

Астана, Казахстан

e-mail: mansia_66@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Nina G. Lipkina

Candidate of Pedagogical Sciences

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Mansia G. Makaeva

master's student of the Department of Pedagogy and Psychology

GKP on the PCV "Lyceum School No. 27 of the Akimat of Astana",

Astana, Kazakhstan

e-mail: mansia_66@mail.ru

ORGANIZATION OF INTERACTION BETWEEN PARENTS AND SCHOOLS IN THE FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS

Аннотация. В статье рассмотрены вопрос организации взаимодействия родителей и школы в формировании функциональной грамотности учащихся. Описаны проблемы взаимодействия и предложены пути их решения. Приведены примеры эффективного взаимодействия.

Ключевые слова: родители, школа, взаимодействие, функциональная грамотность, задачи, организация, учитель, учащийся.

Abstract. The article discusses the issues of the organization of interaction between parents and schools in the formation of functional literacy of students. Interaction problems are described and solutions are proposed. Examples of effective interaction are given.

Key words: Parents, school, interaction, functional literacy, tasks, organization, teacher, student.

Введение. Современные процессы развития нашего общества предъявляют к сфере образования ряд новых требований. Одна из важнейших задач современной школы – воспитание и обучение функционально-грамотных людей. Практика показывает, что полученные предметные результаты образования выпускников ориентированы только на его знания. Поэтому для совершенствования качества образования нужно использовать современные технологии для развития функциональной грамотности.

В условиях социально-экономической модернизации обществу нужна личность, функционально грамотная, умеющая работать на результат, способная к определенным, социально значимым достижениям. Данные качества формируются в школе. Педагоги

общеобразовательных школ республики дают предметные знания, но не учат применять их в реальных жизненных ситуациях.

Учить учащихся самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать полученные знания для максимальной самореализации и возможности участвовать в жизни общества должно стать ведущим направлением модернизации системы образования.

Основная часть. Формирование и развитие функциональной грамотности обучающихся является одним из приоритетных направлений в совершенствовании современного общего образования.

Предлагаем обратиться к понятию функциональная грамотность, так Борщевская А., под функциональной грамотностью понимает «способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [3].

По мнению Меркушова Н.Ф., «функциональная грамотность» рассматривается в проблемном поле компетентностного подхода, который начал активно разрабатываться в образовании в связи с переходом общества от образовательной парадигмы «образование на всю жизнь» к новой образовательной парадигме «образование через всю жизнь» [10].

«В качестве одного из показателей уровня образованности в рамках компетентностного подхода рассматривает функциональную грамотность О.Е. Лебедев, который считает, что задача определения функциональной грамотности человека заключается в выявлении способности решать функциональные проблемы, с которыми он встречается, исходя из таких видов деятельности, как субъект обучения, общения, социальной деятельности, самоопределения, в том числе профессионального выбора» [9].

Функциональная грамотность состоит из трех важных компонентов, и включает в себя читательскую, математическую и естественно-научную грамотность, развитие которых в последующем формирует функционально грамотную личность.

Как правило, развитие функциональной грамотности входит в компетенцию образовательного учреждения, однако немаловажное значение в данном процессе имеет участие родителей или их законных представителей.

Одновременно с этим, интенсивно развивающееся общество его требования не дают возможности родителям активно участвовать в образовательном процессе ребенка. Причины могут быть различными:

- загруженность родителей на работе;
- не развитые навыки функциональной грамотности у самих родителей;
- отсутствие семейного воспитания.

В настоящее время мы наблюдаем как часто теряются семейные ценности, формирующие высокоразвитую личность.

«Семья представляет собой ядро общества, первый социальный институт, с которым знакомится ребенок. Семья отвечает за социализацию ребенка, обучает нормам морали и нравственности общества» [5].

Воспитание высокоразвитой личности возможно только при наличии взаимодействия школы и семьи, это обусловлено следующими факторами:

- психолого-педагогическая поддержка детей;
- развитие духовных ценностей детей;
- развитие высокого информационного обмена в мире.

Необходимо отметить, что дети достигают больших успехов в учебе, если родители принимают активное участие в образовательном процессе. Поддержка родителей

положительно влияет на духовное и эмоциональное состояние ребенка, он чувствует свою социальную защищенность.

По этой причине для повышения функциональной грамотности учащихся необходимо активное участие родителей.

На сегодняшний день взаимодействие между школой и родителями уже утвердилось в форме: беседы, форумы, классные часы, родительские собрания и многое другое.

«Главной задачей родителей и педагога является помощь ребенку. Именно их взаимодействие разрабатывают в ребенке следующие качества: нравственные ценности, социальную активность, уверенность в себе и многое другое» [11].

«Развитие личности ребенка через формирование у него потребности в достижении успеха напрямую связано с тем, насколько едины в сотрудничестве с ребенком семья и школа. Организатором такого сотрудничества становится педагог» [12].

Исследователь Горячева Ж.А. считает, что «вся работа школы с семьей делится на две основные группы форм: коллективные и индивидуальные. К коллективным формам работы относятся: педагогический лекторий, научно-практическая конференция, родительское собрание и др.» [4].

Автор считает, что есть необходимость в создании традиции сотворчества, которое заключается в совместном проведении праздников и других мероприятий.

Однако для повышения функциональной грамотности учащихся, по нашему мнению, необходимо принимать иные меры.

В частности, мы предлагаем совместное участие ребенка, школы и родителей в одном проекте. Это может быть совместная подготовка к олимпиаде по математике или другому предмету.

Показ практического применения знаний в связи с жизненными планами, показ достижений стимулирует познавательную активность, желание достичь такого же уровня, стремление к самосовершенствованию. Чрезвычайно важным является побуждение высказать свое отношение к предмету, к теме, изучаемой проблеме, ответу. Тем самым обогащается эмоциональный опыт ребенка, вызывает осознание его и подкрепляет познавательный интерес.

Заключение. Таким образом, функциональная грамотность учащегося напрямую зависит и от семьи и школы. При этом, школа является основным источником формирования функциональной грамотности, помогает развить способности учащегося вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней.

Родителям просто необходимо поддерживать детей, обеспечивать социальные и материальные условия для развития функциональной грамотности учащегося.

Кроме того, самими родителями также необходимо постоянно развиваться и совершенствовать собственную функциональную грамоту.

Список литературы

1. Аманжолова А.А. Обучение функциональной грамотности учащихся на уроках казахского языка и литературы [Электронный ресурс] // Педагогическое мастерство : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – М. : Буки-Веди, 2016. – С. 1–3. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10634/>
2. Балашова Е.С., Ерофеева И.А. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности [Электронный ресурс] // Достижения науки и образования. –

2022. – № 3 (83). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskaya-gramotnost-kak-komponent-funktsionalnoy-gramotnosti>

3. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования [Электронный ресурс] // Наука и школа. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-v-kontekste-sovremennogo-etapa-razvitiya-obrazovaniya>.

4. Горячева Ж.А. К вопросу о взаимодействии семьи и школы [Электронный ресурс] // Теория и практика образования в современном мире : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб. : СатисЪ, 2014. – С. 260–262. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5912/>

5. Ильясов Т.З. Семья как первичный социальный институт. Ее воспитательная функция [Электронный ресурс] // Вестник Башкирск. ун-та. – 2017. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semya-kak-pervichnyy-sotsialnyy-institut-ee-vospitatelnaya-funktsiya>.

6. Куттибекова Г.Т. Развитие творческих способностей средствами проблемного обучения [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 3 (107). – С. 869–871. – URL: <https://moluch.ru/archive/107/25601/>

7. Куприянова С.Г. Особенности формирования естественнонаучной грамотности обучающихся основной школы [Электронный ресурс] // Образование и воспитание. – 2021. – № 2 (33). – С. 33–35. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/192/6177/>

8. Крылова О.В. Формирование читательской грамотности учащихся [Электронный ресурс] // Школьные технологии. – 2016. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-chitatelskoy-gramotnosti-uchaschihsya>

9. Лебедев О.Е. Управление качеством образования. – СПб., 2004. – 136 с.

10. Меркушова Н.И. Формирование функциональной грамотности школьников: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, январь 2021 г.). – Краснодар : Новация, 2021. – С. 6–9. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/385/16263/>

11. Петровичева А.А. Взаимодействие семьи, школы и социума [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 5 (109). – С. 723–727. – URL: <https://moluch.ru/archive/109/26250/>

12. Продиblox Н.Е. Взаимодействие семьи и школы: теоретические и методологические проблемы [Электронный ресурс] // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2009. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-teoreticheskie-i-metodologicheskie-problemy>

Мартынов Владимир Вадимович

Магистр, факультета информатики и экономики

e-mail: vova.martynov888@gmail.com

Терех Вячеслав Дмитриевич

Магистр, факультета информатики и экономики

e-mail: 69223@pspu.ru

Казаринова Наталья Леонидовна

Профессор кафедры прикладной информатики, информационных систем и

технологий, доктор экономических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: kazarinova_nl@pspu.ru

AGILE-ТЕХНОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ ИТ-ПРОЕКТОВ: ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Martynov Vladimir Vadimovich

Master, Faculty of Informatics and Economics

e-mail: vova.martynov888@gmail.com

Tereh Vyacheslav Dmitrievich

Master, Faculty of Informatics and Economics

e-mail: 69223@pspu.ru

Kazarinova Natalya Leonidovna

Professor of the Department of Applied Informatics, Information Systems and Technologies,

Doctor of Economic Sciences, Associate Professor

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Perm State

Humanitarian and Pedagogical University", Perm, Russia

e-mail: kazarinova_nl@pspu.ru

AGILE TECHNOLOGIES IN THE IMPLEMENTATION OF IT PROJECTS: PRACTICAL USE IN TEACHING STUDENTS

Аннотация. В данной статье рассматривается практическое использование Agile-технологий в обучении студентов в области информационных технологий. Agile – это подход к разработке программного обеспечения, который акцентирует внимание на гибкости, эффективности командной работы и непрерывном взаимодействии между заказчиком и разработчиками. В контексте обучения студентов Agile применяется в качестве методологии, позволяющей им изучать принципы и практики разработки программного обеспечения на практике. Статья предлагает рассмотреть ряд преимуществ применения Agile в образовательном процессе, включая активную командную работу, участие студентов в различных ролях.

Ключевые слова: Agile, Agile Manifesto, проектирование, ИТ-проект.

Abstract. This article discusses the practical use of Agile technologies in teaching students in the field of information technology. Agile is an approach to software development that emphasizes flexibility, efficient teamwork, and continuous interaction between the customer and developers. In the context of teaching students, Agile is used as a methodology that allows them to learn the principles and practices of software development in a hands-on way. The article proposes

to consider a number of advantages of using Agile in the educational process, including active teamwork, student participation in various roles.

Key words: Agile, Agile Manifesto, design, IT project.

С развитием информационных технологий и все более динамичным рынком труда в сфере информационных технологий, компании, либо организации связанные с IT-индустрией сталкиваются с проблемами быстрой, надежной и эффективной реализации проекта. Agile-технологии, такие как Scrum и Kanban позволяют улучшить качество разрабатываемого программного продукта. Обучение студентов использованию Agile-технологий в своих проектных работах являются одной из важных задач высшего образования, чтобы обучающиеся смогли успешно применять методологии в профессиональной деятельности.

Рассмотрим кратко что Agile или гибкая методология разработки, обобщающий термин для подходов, которые берут начало из Манифеста гибкой разработки программного обеспечения (*Agile manifesto*) и 12 принципах. Agile Manifesto – основной документ, содержащий описание ценностей и принципов гибкой разработки программного обеспечения, разработанный в феврале 2001 года на встрече 17 независимых практиков нескольких методик программирования, именующих себя «Agile Alliance». Манифест содержит 4 ценности и 12 принципов [1].

Гибкость подхода Agile (рис. 1) основывается на работе короткими этапами по 2–3 недели каждый, над которыми работают по 4–7 человек. Один такой этап вмещает в себя несколько задач, например анализ требований, анализ проекта, разработка, реализация проекта и тестирование готового продукта. После каждого этапа команда анализирует результаты выполненной работы и сам процесс и показывает их заказчику. Владелец продукта работает в тесном сотрудничестве с командой разработки и другими участниками проекта. Владелец продукта также определяет и приоритезирует функциональности и требования, опираясь на обратную связь от пользователей и внешние требования. В зависимости от результатов задачи следующего этапа могут быть скорректированы. Для коллективной работы команды и синхронизации действий значимую роль играет митинг (или совещание). В Agile существует несколько типов митингов, которые предназначены для разных целей и выполняют разные функции.

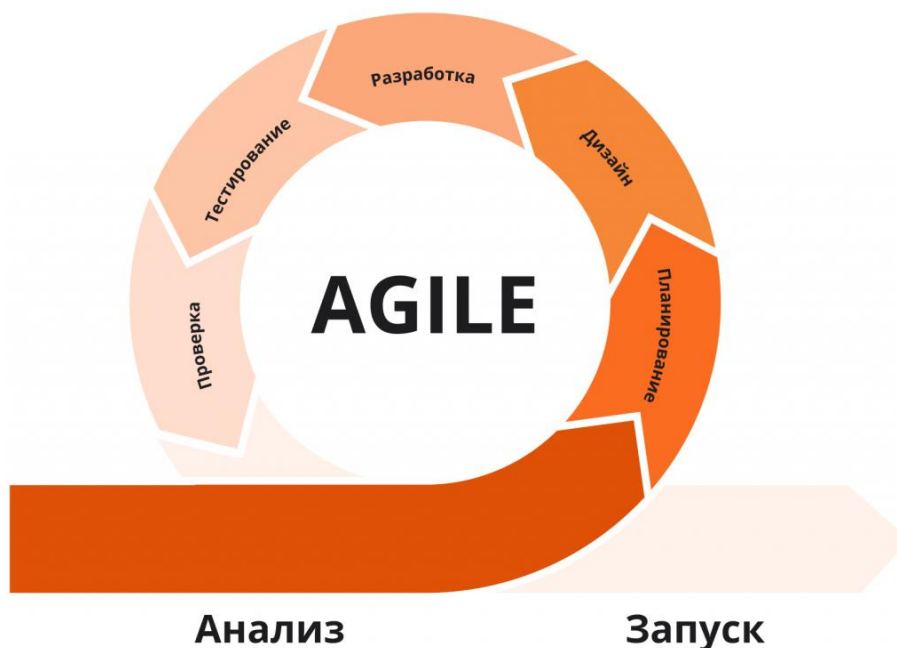


Рис. 1. Методология Agile

SCRUM подразумевает работу команды, состоящей из узконаправленных специалистов, совместно с scrum-мастером (рис. 2). Роль scrum-мастера, в данном случае, состоит в сборе, анализе и формулировании бизнес-требований, в создании связи между работниками и заказчиком. Scrum-мастер, планирует работу команды, организывает встречи команд («митинги») и поддерживает мотивацию членов команды. Методика Scrum подразумевает также деление рабочего процесса на спринты – равные по продолжительности периоды.

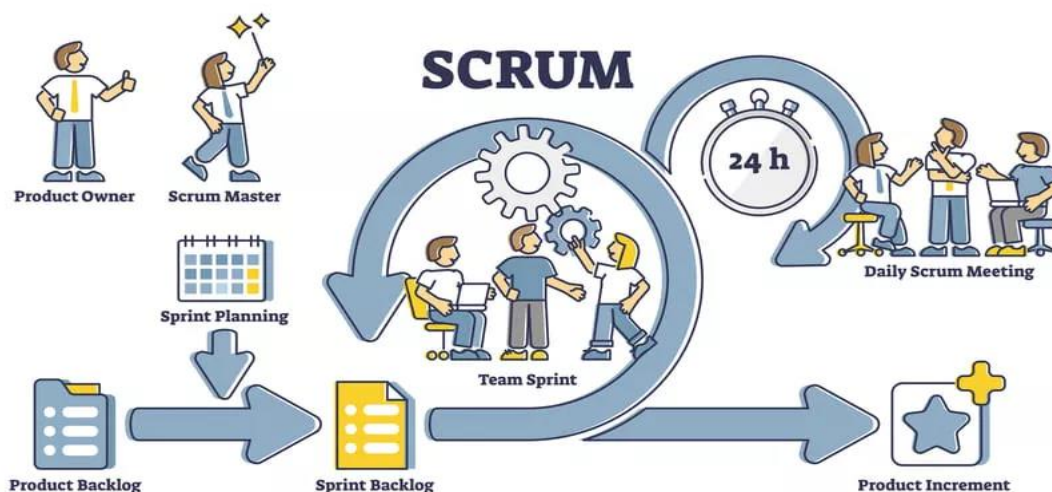


Рис. 2. Методология SCRUM

Метод Kanban отличается от SCRUM отсутствием спринтов, здесь используются стадии выполнения задач. Условно весь процесс работы разделяется на этапы «Планирование», «Разработка», «Тестирование», «Завершено». Каждая стадия фиксируется на специальной канбан-доске. Методики Kanban и Scrum могут совмещаться. Например, в современных системах управления типа Trello [2], Basecamp [3] и Битрикс.24 [4]. Для визуализации используются канбан-доска. В тоже время это программное обеспечение работает на основе метода Scrum.

Обучение студентов Agile подходу важно по нескольким причинам. Во-первых, современная индустрия информационных технологий все больше переходит на гибкие методологии разработки, что делает знание Agile фундаментальной компетенцией для IT-специалистов. Владение навыками работы с Agile позволяет студентам быть более конкурентоспособными на рынке труда и эффективно взаимодействовать с командами разработки в профессиональной среде.

Кроме того, Agile подход стимулирует гибкость и адаптивность студентов в использовании данной методологии. Овладение методологией Agile позволяет быстро реагировать на изменения в требованиях к проекту, работать в тесном взаимодействии с заказчиками и эффективно адаптировать свою работу к новым условиям, что становится важным преимуществом в современной профессиональной среде.

Организация работ со студентами по методологии Agile проводилась следующим образом: группа студентов в которой содержится 18 учащихся была разделена на подгруппы по 3–5 студентов. Каждой подгруппе подготовлена своя тема проектной работы. Внутри каждой подгруппы участники распределили роли и приступили к выполнению задания по методологии Agile. Далее в статье рассмотрим несколько команд и достигнутые ими результаты. В нашем случае практическое обучение проводилось на 3-м курсе и студенты обладали знаниями и компетенциями для проведения проектирования, планирования, составления, тестирования, составления технической документации, разработки, внедрения и т.д.

Обучение методологии Agile может улучшить профессиональные навыки студентов следующим образом: Развить навыки коммуникации и сотрудничества, так как методология включает активное взаимодействие внутри команды разработчиков, а также с заказчиком. На многих заседаниях студентов с заказчиком незначительно менялись требования к разрабатываемой системе, что позволило студентам развить навык быстрого переориентирования и принятия решений на основе новой информации. Грамотное планирование и приоритизация: в рамках обучения студенты учились эффективно планировать свою работу и управлять своим временем, каждой командой была создана Kanban доска, на которой отмечались спринты и наиболее важные задачи. Agile-подход подразумевает непрерывную аналитику и оценку результатов работы. Студенты научились собирать и анализировать данные, делать выводы на основе полученных результатов и оценивать эффективность своей работы.

В целом, использование Agile-подхода на стадии обучения может существенно улучшить профессиональные навыки студентов и подготовить их к работе в современной динамичной профессиональной среде.

Рассмотрим задание команды студентов на примере проекта “Разработка web клиента для администрирования учетных записей ПГГПУ”. Команда проекта состояла из студентов третьего курса: Чекулин Никита Петрович – роль Front-end разработчик, Страхов Владимир Владимирович – роль Back-end разработчик, Котов Александр Владимирович – роль Тимлид. Команде разработчиков потребовалось 7 недель для того чтобы выполнить проектную работу и разработать программное обеспечение для администрирования учетных записей пользователя. Студентами были задействованы следующие инструменты разработки и проектирования: Для создания пользовательского интерфейса использовались HTML, CSS и JavaScript; для создания серверной части Python; Ramus, StarUML, онлайн доска Kanban [5] и система условных обозначений BPMN для проектирования. В команде были распределены роли, изучена предметная область, создана Kanban доска со всеми основными задачами проекта. Разработаны схемы DFD, IDF0 (рис. 3–5) и создан проект на платформе гитхаб (рис. 6). Для наглядности сравнения реализации проектов двух команд результаты помещены таблицу (табл. 1).

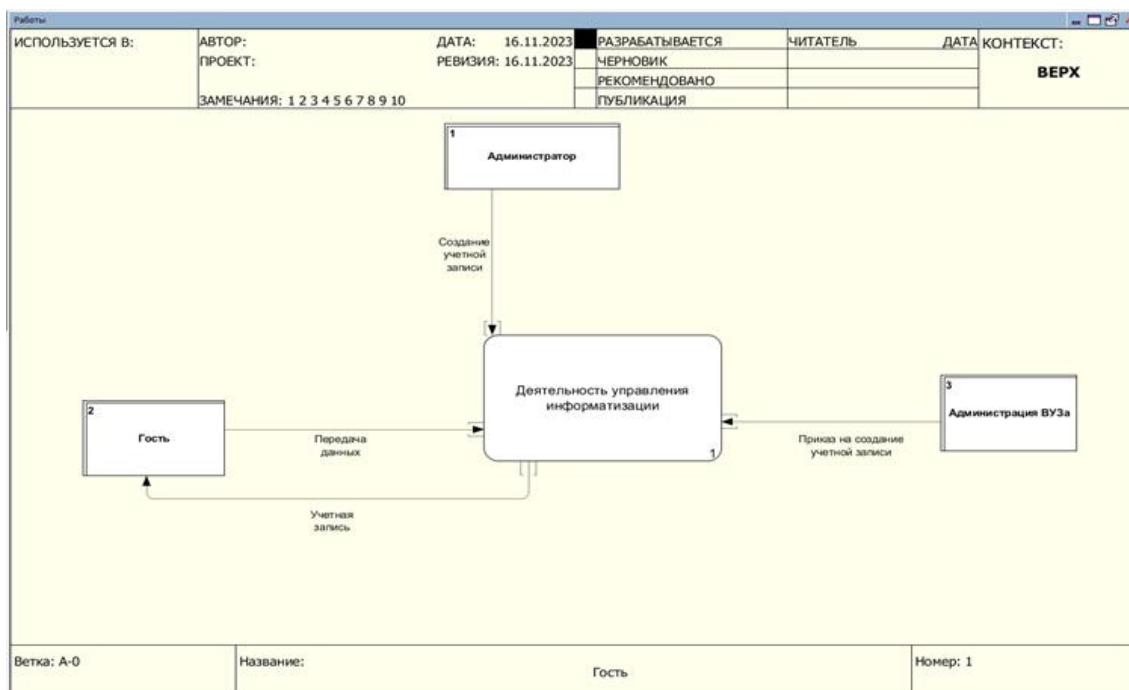


Рис. 3. Диаграмма потоков для контекстной диаграммы предметной области “деятельность управления информатизацией”

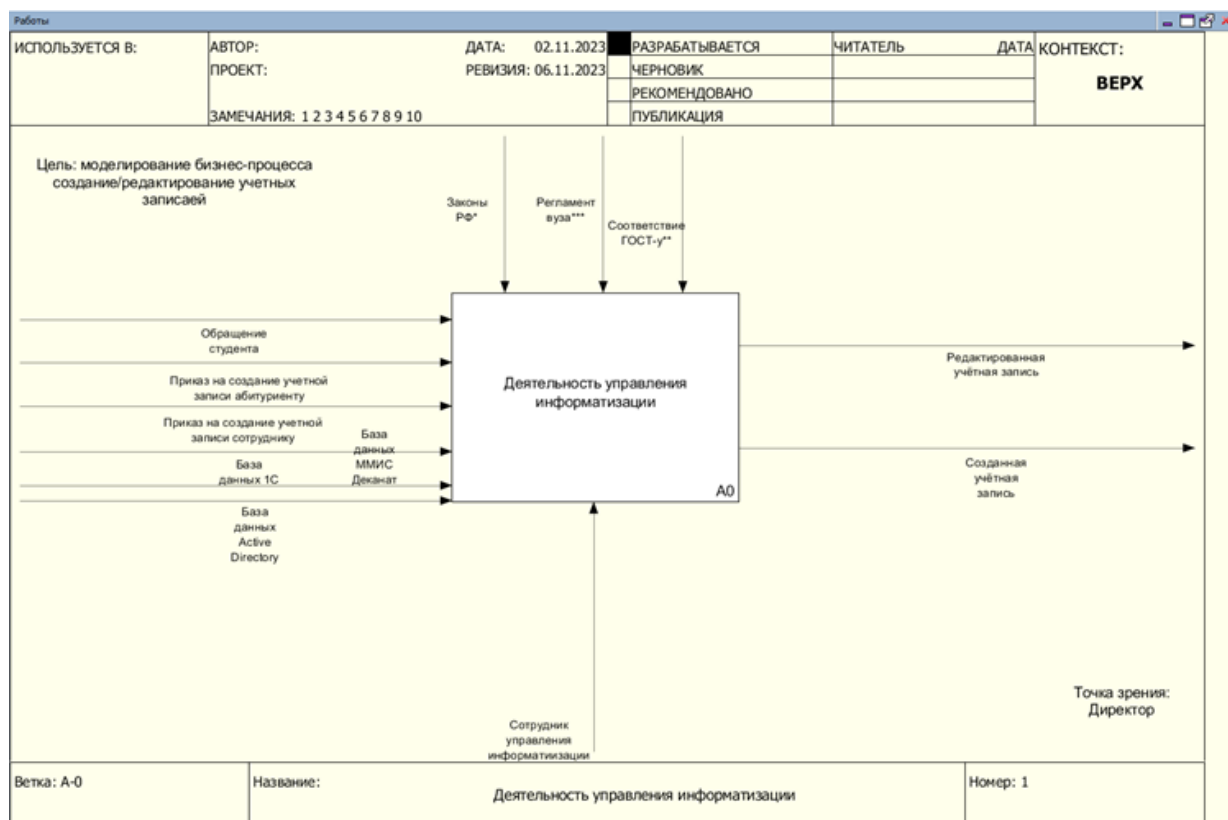


Рис. 4. Контекстная диаграмма деятельности управления информатизации

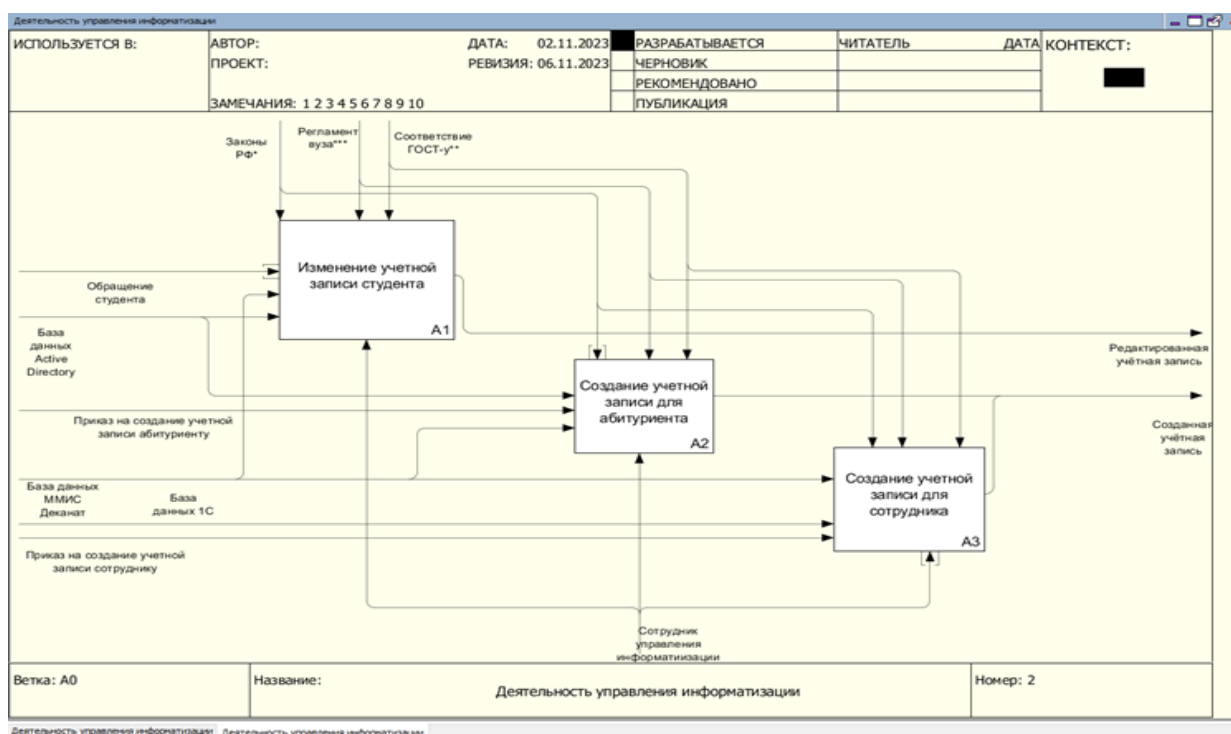


Рис. 5. Декомпозированная контекстная диаграмма деятельности управления информатизации

```
a306@tech-mnb-020 MINGW64 ~/Desktop (master)
$ cd C:\\Users\\a306\\Desktop\\git

a306@tech-mnb-020 MINGW64 ~/Desktop/git (master)
$ git clone https://github.com/smartiqaorg/geometric_lib.git
Cloning into 'geometric_lib'...
remote: Enumerating objects: 35, done.
remote: Total 35 (delta 0), reused 0 (delta 0), pack-reused 35
Receiving objects: 100% (35/35), 4.60 KiB | 4.60 MiB/s, done.
Resolving deltas: 100% (6/6), done.
```

Задание 2: Создание новой ветки и переключение на ветку

```
a306@tech-mnb-020 MINGW64 ~/Desktop/git (master)
$ cd C:\\Users\\a306\\Desktop\\git\\geometric_lib

a306@tech-mnb-020 MINGW64 ~/Desktop/git/geometric_lib (main)
$ git branch new_features
```

```
a306@tech-mnb-020 MINGW64 ~/Desktop/git/geometric_lib (main)
$ git branch -a
* main
  new_features
remotes/origin/HEAD -> origin/main
remotes/origin/develop
remotes/origin/feature
remotes/origin/main
remotes/origin/release

a306@tech-mnb-020 MINGW64 ~/Desktop/git/geometric_lib (main)
$ git switch new_features
Switched to branch 'new_features'

a306@tech-mnb-020 MINGW64 ~/Desktop/git/geometric_lib (new_features)
$
```

Задание 3: Добавление нового файла

```
a306@tech-mnb-020 MINGW64 ~/Desktop/git/geometric_lib (new_features)
$ touch rectangle.py
```

Редактирование файла

```
a306@tech-mnb-020 MINGW64 ~/Desktop/git/geometric_lib (new_features)
$ notepad rectangle.py
```

Рис. 6. Работа студентов на платформе гитхаб

Было проведено девять заседаний, каждое заседание дает, при необходимости изменение в работе. Итогом обучения стал реализованный в краткие сроки прототип приложения, который будет использован для выполнения проектной работы.

Рассмотрим тему второго проекта “Торговая площадка для CS2”. Команда проекта также состояла из студентов третьего курса: Каштанов Михаил Дмитриевич – Front-end разработчик, Исупов Дмитрий Константинович – Back-end разработчик. Карпенко Валерия Антоновна – Тестировщик. Данным студентам потребовалось немного больше времени, а именно 11 недель для проектирования и реализации прототипа приложения. Студентами были задействованы следующие инструменты разработки и проектирования: Для создания пользовательского интерфейса использовались HTML, CSS и JavaScript; для создания серверной части Java; Ramus, StarUML и онлайн доска Kanban [6] для проектирования.

Этапы разработки и проектирования команд

Этап разработки	“Разработка web клиента для администрирования учетных записей ПГГПУ ”	“Торговая площадка для CS2”
Изучение предметной области /распределение ролей	Выполнено за 5 дней	Выполнено за 7 дней
Выявление проблем в реализации и проектировании	Выполнено за 2 дня	Выполнено за 2 дня
Проектирование информационной системы	Выполнено за 7 дней	Выполнено за 9 дней
Разработка серверной части проекта	Выполнено за 14 дней	Выполнено за 17 дней
Разработка клиентского приложения	Выполнено за 9 дней	Выполнено за 7 дней
Тестирование компонентное и интеграционное (внутреннее и внутреннее)	Выполнено за 10 дней	Выполнено за 7 дней

В результате обучения и дальнейшего применения студентами Agile технологии были приобретены навыки коммуникации и слаженной работы в команде, что позволило повысить качество и скорость реализации программного обеспечения.

В заключение можно отметить, что Agile методологии имеют огромный потенциал в реализации IT-проектов и в обучении студентов. Они позволяют повысить эффективность и гибкость процесса разработки, сократить время и затраты, а также увеличить качество конечного продукта. Практическое внедрение Agile в образовательные программы помогает студентам улучшить свои навыки управления проектами, коммуникации и коллективной работы. Они учатся адаптироваться к быстро меняющимся требованиям и условиям проекта, что является важным качеством в современной IT-индустрии. Кроме того, Agile подход позволяет студентам развить свою творческую мысль. Обучение Agile технологиям стимулирует студентов к поискам новых решений и креативных подходов к решению проблем, что существенно способствует их профессиональному росту.

Таким образом, практическая реализация Agile технологий в обучении студентов IT-специальностей является важным шагом в развитии их профессионального потенциала. Она позволяет подготовить специалистов, которые смогут успешно адаптироваться к быстро меняющемуся IT-рынку и эффективно реализовывать свои проекты в современных условиях.

Список литературы

1. Общие ресурсы по Agile Manifesto [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Agile_Manifesto (дата обращения: 20.10.2023).
2. Trello [Электронный ресурс]. – URL: <https://trello.com/ru> (дата обращения 20.11.2023).
3. Basecamp [Электронный ресурс]. – URL: <https://basecamp.com/> (дата обращения: 20.11.2023).
4. Битрикс.24 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.bitrix24.ru/> (дата обращения: 20.11.2023).
5. Kanban [Электронный ресурс]. – URL: https://lucid.app/documents#/documents?folder_id=recent (дата обращения: 20.11.2023).
6. figma [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.figma.com/file/iecky7XDGHaRUUX1ew3oSw/Untitled?type=whiteboard&node-id=0%3A1&t=ZEONGHOMK3ICi1z-1> (дата обращения: 20.11.2023).

Мусаева Маншук Ондасиновна
магистрант факультета иностранных языков
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Пермь, Россия
e-mail: musa_manshuk@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ CAS В ДИПЛОМНОЙ ПРОГРАММЕ МЕЖДУНАРОДНОГО БАКАЛАВРИАТА

Mussayeva Manshuk Ondasinovna
undergraduate student of the Faculty of Foreign Languages
«Perm State Humanitarian Pedagogical University Perm», Russia
email: musa_manshuk@mail.ru

DESING OF CAS IN THE DIPLOMA PROGRAM OF THE INTERNATIONAL BACHELOR

Аннотация. В статье раскрываются методические аспекты проектирования CAS в Дипломной программе Международного бакалавриата направления «активность», посредством программы «йога». Автор отмечает, что взаимосвязь между CAS и йогой может быть обнаружена в том, что практика йоги может быть включена в активности CAS. Участие в йоге может быть рассмотрено как физическая активность, способствующая здоровью и благополучию студента. Он также может быть рассмотрен как творческая деятельность, позволяющая студенту исследовать свое тело и развивать свою внутреннюю гармонию.

Ключевые слова: Международный бакалавриат, CAS (творчество, активность, служение), внеакадемическая деятельность, йога, методика проектирования».

Abstract. The article reveals methodical aspects of CAS design in the Diploma Program of the International Bachelor Program of «activity», through the program «yoga». The author notes that the relationship between CAS and yoga can be found in the fact that the practice of yoga can be included in CAS activities. Participation in yoga can be seen as physical activity contributing to a student's health and well-being. It can also be viewed as a creative activity, allowing the student to explore his body and develop his inner harmony.

Key words: International Bachelor's Degree, CAS (creativity, activity, service), extracurricular activities, yoga, design methodology."

Программа Международного Бакалавриата направлена на развитие любознательной, знающей и заботливой молодежи, которая содействует созданию лучшего и более мирного мира на основе межкультурного взаимопонимания и уважения.

С этой целью организация сотрудничает со школами, правительствами и международными организациями в целях развития сложных программ международного образования и тщательной оценки.

Данные программы стимулируют учащихся со всего мира к активному участию, развитию сострадания, стремлению к постоянному образованию и признанию мнения других людей, даже если они имеют различные взгляды на мир.

Программа Международного бакалавриата развивает способности учеников, которые:

- Обладают отличной широтой и глубиной знаний.
- Процветают физически, интеллектуально, эмоционально и этически.

- Изучают как минимум два языка.
- Преуспевают в академических предметах.
- Исследуют природу знаний с помощью уникального курса теории знаний программы.

Проектирование CAS (Творчество, активность и служение) является важной частью Дипломной программы Международного Бакалавриата. CAS представляет собой систему активностей, которые студенты должны осуществлять в течение двух лет обучения. Цель CAS - способствовать развитию студентов вне учебной программы, позволяя им применять свои знания и навыки на практике и развивать личностные качества.

На практике, в рамках курса CAS проектирования программы и выполнения проекта йога, на основе источника активности, творчества и служения студентами разрабатывается программа физической культуры. Исходя из концепта заявленной темы, предпроектный анализ строится на анализе, как поддержание здорового образа жизни, так и источника творческого вдохновения. В конечном итоге студент должен достичь высокого уровня сформированности профессиональных компетенций, которые характеризуют способность проявить профиль ученика Международного бакалавриата

Кроме того, практика йоги может способствовать развитию служебных качеств, таких как самоорганизация, управление стрессом и сосредоточенность. Она может помочь студентам развить навыки саморегуляции и улучшить их способность к сотрудничеству.

Йога, с другой стороны, является древней практикой, которая объединяет физические позы, дыхательные упражнения и медитацию для достижения гармонии и баланса. Она имеет множество пользы для физического и психического здоровья.

Международный бакалавриат

Международный бакалавриат является некоммерческим фондом, со штаб квартирой в Женеве, Швейцария, и основана в 1961 году.

Организация Международного бакалавриата (IB) предлагает четыре высококачественные и перспективные образовательные программы для всемирного сообщества школ, для создания лучшего, более мирного мира. В программу входит: дипломная программа IB и программа IB, связанную с карьерой, для студентов в возрасте от 15 до 19 лет, программа IB Middle Years Program для учащихся в возрасте от 11 до 16 лет и Программа начальных классов IB для детей в возрасте от трех до 12 лет. Для преподавания этих программ школы должны иметь разрешение Международного бакалавриата.

Основа программы Международного бакалавриата (IB) – изучение 6 основных предметов, выбирающихся учеником из 6 групп академических предметов:

- родной язык и литература, зарубежная литература;
- иностранный язык, причем обучение ведется по подгруппам в зависимости от уровня владения языком;
- человек и общество: бизнес и менеджмент, экономика, география, история, информационные технологии, философия;
- естественные науки: биология, химия, физика, экология;
- математика;
- искусство и факультативные предметы.

Профиль ученика Международного бакалавриата

Профиль ученика в программе Международного бакалавриата устанавливает ученика в центре образовательной системы Международного бакалавриата. Десять качеств отражают комплексный характер учебной программы Международного Бакалавриата. Они подчеркивают важность развития таких черт, как любознательность и отзывчивость, а также приобретение знаний и навыков. Они также указывают на то, что помимо когнитивного развития, программа направлена на социальное, эмоциональное и физическое благополучие учащихся. Кроме того, важно, чтобы ученики научились уважать себя, других людей и окружающий мир.

- мыслитель (Thinker) – ученик, который способен принимать грамотные и взвешенные решения, комплексно подходить к решению проблем и не пасовать перед трудностями;
- коммуникабельный (Communicator) – ученик способен грамотно выразить свои мысли или полученную информацию не только на родном, но и на иностранном языке;
- владеющий знаниями (Knowledgeable) – учащийся, проходя обучение по программе Международного бакалавриата, способен размышлять над проблемами, а также анализировать их;
- принципиальный (Principled) – учащийся хорошо знаком с понятием морали, нравственности и чести. Он всегда справедлив и честен с окружающими;
- заботливый (Caring) – учащийся всегда интересуется проблемами слабых, он готов им помогать по мере возможности;
- анализирующий (Reflective) – учащийся всегда готов к критике в ходе процесса обучения, чтобы получить лучшие результаты;
- гармоничная личность (Balanced) – ученик понимает, что такое душевная и физическая гармония, он понимает важность физической и умственной гармонии, личностного благосостояния;
- решительный (Risk-takers) – ученик воспринимает трудности с иронией и обладает духом уверенности в продвижении новых идей и концепций;
- широко мыслящий (Open-minded) – учащийся уважает отличные от его культуры, традиции и религии, с пониманием относится к другим точкам зрения;
- исследователь (Inquirer) – учащийся все время находится «в поиске» нужной информации, новых проектов и исследований. Ученик получает удовольствие от самого процесса обучения и активно поддерживает его своим «живым» участием [IB Learner Profile. IB Publishing].

Как яркий маяк наших ценностей, CAS позволяет студентам продемонстрировать атрибуты профиля ученика IB, на практике и в реальной жизни, расти как уникальные личности и признавать их роль по отношению к другим.

Дипломная программа

Дипломная программа Международного Бакалавриата представляет собой строгий курс доуниверситетского обучения, предназначенный для студентов 16–19 лет возрастного диапазона. Это широкий двухлетний курс, который направлен на поощрение студентов, быть не только осведомленными, но и заботливыми и сострадательными. Существует сильный акцент на поощрение студентов к развитию межкультурного взаимопонимания, открытость и отношение, необходимые для уважения и оценить ряд точек зрения.

Все студенты, получающие диплом, участвуют в трех основных элементах программы Международного бакалавриата.

- Курс по теории знания (ТОК) побуждает студентов задуматься о природе знания, размышлять о процессе обучения по всем предметам, видеть и понимать связи между ними.
- Расширенное эссе, это исследовательский проект, в ходе которого студенты отвечают на вопрос, основанный на интересующей теме, и пишут эссе из 4 000 слов. Тем самым, отвечая на свой вопрос и описывая проведенное исследование.
- CAS вовлекает студентов в ряд приятных и значимых событий, а также в проект CAS. Студенты должны принять участие в разнообразных занятиях и провести рефлексию. Это может быть обучение игре на музыкальном инструменте, улучшение спортивных навыков или работа наставником.

Характеристика CAS

Проектирование CAS включает выбор и разработку проектов, которые соответствуют требованиям программы. Студенты должны выбрать активности, которые отражают их интересы, увлечения и цели развития. Это может включать в себя участие в общественной работе, спорте, искусстве, научных исследованиях и других областях.

CAS находится в центре Дипломной программы. Благодаря своему целостному подходу, CAS предназначен, для укрепления и расширения возможности учащихся, в плане личного и межличностного обучения на основе РУР и МУР.

CAS организован вокруг трех направлений - творчества, активность и служение, определенных следующим образом.

Творчество – изучение и распространение идей, ведущих к оригинальному или интерпретирующему продукту или производительность.

Активность – активные физические нагрузки, способствующие здоровому образу жизни.

Служение – сотрудничество и взаимное взаимодействие с обществом.

Учащиеся развивают навыки, подходы и способности через различные индивидуальные и групповые опыты, которые предоставляют студентам возможность исследовать свои интересы и выразить свои страсти, личности и перспективы. CAS целостно дополняет сложную академическую программу, обеспечивая возможности для *самоопределения, сотрудничества, достижения и пользования*.

CAS позволяет студентам повысить свое личное и межличностное развитие. Значимая CAS программа – это путешествие к открытию себя и других. Для многих CAS является глубоким и меняющим жизнь. Каждый студент имеет свою точку зрения и различные потребности и цели. Программа CAS: таким образом, индивидуализированный в соответствии с интересами, навыками, ценностями и прошлым студента.

Школа и студенты должны придавать CAS такое же значение, как и любой другой элемент Дипломной Программы и обеспечение достаточного времени для участия в CAS программе. Этапы CAS – предоставление полезной и поддерживающей основы и непрерывного процесса для студентов CAS.

Студенты должны планировать и организовывать свои проекты, участвовать в них активно и отражать свой опыт и достижения в регулярных отчетах. Проекты должны быть утверждены и оценены CAS-координатором и преподавателями.

Успешное завершение CAS является обязательным условием для вручения Диплома IB. Хотя официально не оценивается, студенты размышляют о своем опыте CAS и предоставляют доказательства в своих CAS портфолио, достижения семь результатов обучения.

Программа CAS официально начинается в начале Дипломной Программы и продолжается регулярно, в идеале на еженедельной основе, в течение не менее **18 месяцев** при разумном балансе между творчеством, активностью и служением.

Ожидается, что все студенты CAS будут поддерживать и заполнять **CAS портфолио** в качестве доказательства их участия в CAS. CAS портфолио представляет собой набор доказательств, которые демонстрируют опыт CAS и рефлексия для студентов; они официально не оцениваются.

Завершение CAS основано на достижении студентом семи результатов **обучения CAS**. Через их CAS портфолио, студенты предоставляют школе доказательства, демонстрирующие исход достижения каждого обучения.

Студенты участвуют в **опыте CAS**, включающем один или несколько из трех направлений CAS. Опыт CAS может быть единичным событием или может представлять собой обширную серию событий.

Кроме того, студенты осуществляют **CAS проект** продолжительностью не менее одного месяца, который требует от студентов проявлять инициативу, настойчивость и развивать такие навыки, как сотрудничество, решение проблем и принятие решений. Проект CAS может касаться любой отдельной направленности CAS, или комбинировать две или все три направления.

Студенты используют **CAS этапы** (расследование, подготовка, действие, размышление и демонстрация) в качестве рамки для CAS опыта и CAS проекта.

У студентов есть возможность, три официальных **интервью** со своим CAS координатором/консультантом. Первое интервью в начале программы CAS, второе в конце первого года, и третье интервью находится в конце программы CAS.

CAS делает акцент на **рефлексию**, которое является центральным для создания глубокого и богатого опыта в CAS. Рефлексия информирует студентов в процессе обучения и роста, позволяя им исследовать идеи, навыки, сильные стороны, ограничения и обучение в новых условиях.

Проектирование CAS в Дипломной программе Международного бакалавриата позволяет студентам развивать навыки самоорганизации, коммуникации, руководства и сотрудничества. Оно также способствует формированию ценностей гражданской ответственности и служения обществу.

Взаимосвязь между CAS и йогой может быть обнаружена в том, что практика йоги может быть включена в активности CAS. Участие в йоге может быть рассмотрено как физическая активность, способствующая здоровью и благополучию студента. Он также может быть рассмотрен как творческая деятельность, позволяющая студенту исследовать свое тело и развивать свою внутреннюю гармонию.

В целом проектирование CAS в Дипломной программе Международного бакалавриата является важным компонентом образовательного процесса, который помогает студентам стать активными участниками своего образования и готовиться к успешной интеграции в общество.

Таким образом, йога может быть включена в активности CAS, предоставляя студентам возможность развивать различные аспекты своей личности и достигать гармонии и баланса в своей жизни.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы: анализ источника творчества способствует установлению связей между направлением «активность» и замыслом проектируемой программы «йога»; в процессе анализа источника творчества и использования полученных результатов в индивидуальном творческом проекте, у студента накапливается опыт по составлению и реализации программы физической культуры.

Список литературы

1. Creativity, activity, service guide for students graduating in 2017 and after. – 2015.
2. International Baccalaureate Organization. January 2014. Programme standards and practices. Cardiff, UK. IB Publishing.
3. International Baccalaureate Organization. March 2015. Diploma Programme Creativity, activity, service guide. Cardiff, UK. IB Publishing.
4. IB Learner Profile. IB Publishing.

Назарова Анастасия Владимировна

канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германских языков и межкультурной
коммуникации

e-mail: nasarowa.aw@gmail.com

Марьюсик Полина Сергеевна

студентка 731 гр. факультета иностранных языков

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: pol1.naa@yandex.ru

НЕВЕРБАЛЬНАЯ СЕМИОТИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Anastasia V. Nazarova

Associate Professor, Romano-Germanic Languages and Intercultural Communication
Department

e-mail: nasarowa.aw@gmail.com

Polina S. Maryusik

student of the Faculty of Foreign Languages, group 731

Federal State Educational Institution of Higher Education

“Perm State Humanitarian Pedagogical University”, Perm, Russia

e-mail: pol1.naa@yandex.ru

NON-VERBAL SEMIOTICS IN PEDAGOGIC DISCOURSE

Аннотация. В статье обосновывается наличие взаимосвязи между речевым взаимодействием и используемыми в его процессе невербальными средствами общения. Рассматривается роль дискурса как социального определителя выстраивания неречевого поведения, оказывающего немаловажное воздействие на коммуниканта. Проводится сопоставительный анализ особенностей невербального взаимодействия представителей русской и немецкой лингвокультуры.

Ключевые слова: дискурс, социально детерминированные ситуации, речевое и неречевое взаимодействие, невербальные средства общения, национальное коммуникативное поведение, коммуникативное воздействие.

Abstract. The article substantiates the existing interconnection of verbal interaction and non-verbal means of communication used in its process. The role of discourse as a social determinant of modelling non-verbal behaviour, having a significant influence on the interlocutor, is considered. The comparative analysis of the non-verbal interaction features customary for Russian and German linguistic cultures is presented.

Key words: discourse, socially deterministic situations, verbal and non-verbal interaction, non-verbal means of communication, national communicative behaviour, communicative influence.

Основой любого рода интеракции в различных социально детерминированных ситуациях общения является вербальная коммуникация, неизбежно сопровождающаяся невербальными средствами, важнейшей функцией которых является сопровождение и дополнение вербальной стороны взаимодействия.

Несмотря на мнимую незначительность невербальной семиотики в контексте межличностного общения, данный аспект не может быть недооценен по нескольким причинам.

Во-первых, «невербальный контекст не только придает акту коммуникации семантическую полноту, но и составляет фон для кодирования и декодирования вербальных сообщений» [5, с. 143]. Исследователями было доказано, что в процессе общения с помощью вербальных средств осуществляется передача 20–30 % информации; остальная коммуникация осуществляется за счёт невербальных средств: 52 % за счет «считывания» жестов, поз, мимики, а 38 % – через околоречевые сигналы (темп, тембр и пр.) [4, с. 236].

Во-вторых, П.В. Симонов, российский и советский психолог, утверждал: «область чувств – эмоциональная сфера – не поддается прямому управлению, эмоции, как и другие психические процессы человека, регулируются центрами головного мозга, выражаются в разнообразных двигательных актах – жестах, мимике, выразительных движениях тела, изменениях голоса и речи» [8, с. 17]. Иными словами, невербальные сигналы формируются и реализуются в процессе порождения речи или ее перцепции бессознательно, обуславливаясь импульсами подсознания, что позволяет доверять невербальному каналу взаимодействия не меньше, чем вербальному.

Вышеописанное доказывает существование тесной и, можно утверждать, комплексной взаимосвязи между вербальной и невербальной семиотикой.

Речевое взаимодействие в целом, наряду с отдельными актами коммуникации, характеризуется наличием специфических коммуникативных целей, определяющих также и речевую и неречевую стратегию ведения данного взаимодействия. Применение неречевых стратегий в различного рода социально детерминированных ситуациях общения характеризуется вариативностью, и необходимость выстраивания речевого поведения аутентичным ситуации, социально и контекстно приемлемым образом обеспечивает повышение эффективности интеракции, в связи с чем видится значимым обращение к понятию дискурса как к соответствующей лингвистической универсалии.

Дискурс как топовая научная категория не имеет на сегодняшний день четкого общепринятого определения. Многие ученые объясняют это неоднородной природой его проявления [6, с. 24]. Так, например, Н.Д. Арутюнова подчеркивает комплексность понятия «дискурс» и рассматривает понятие «дискурс» как неразрывный синтез текста и экстралингвистических (прагматических, социокультурных, психологических и других) факторов [1, с. 136]. В одном из определений, сформулированном В.С. Григорьевой, дискурс представлен как «текущая речевая деятельность в какой-либо сфере» и включает в себя лингвистические особенности и стилистическую специфику [2, с. 11]. Н.И. Формановская и В.Е. Чернявская «придают значение процессуальной стороне дискурса, подчеркивая, что дискурс сводится к порождению текста как некой информации, основывающийся на когнитивных представлениях самого говорящего и регламентирующийся определенными контекстными факторами» [6, с. 25].

Анализ различных точек зрения на дискурс как комплексную и многогранную лингвистическую категорию позволяет утверждать, что современная трактовка дискурса отличается от его первоначального узкого видения, в котором сущность его ограничивается речевой текстуальной формой, и порождает «необходимость учета помимо языковой составляющей триады экстралингвистических факторов: объективной действительности, социального контекста, личностного отношения говорящего» [6, с. 26]. Данное социолингвистическое понимание позволяет говорить о типологизации дискурса и разграничивать персональный дискурс и дискурс официальный [3].

В рамках нашего исследования ключевым становится официальный дискурс, специфика которого определяется сферой интеракции и статусно-ролевыми отношениями говорящих. Принято выделять такие типы дискурса как политический, юридический, педагогический, научный, деловой, медицинский и т.д.

Безусловно, невозможно преуменьшать значимость невербальных средств общения в рамках любого из вышеперечисленных дискурсов, однако на наш взгляд, обмен информацией познавательного и аффективно-оценочного характера, эффективность которого повышается за счет неречевой интеракции, наиболее значим в контексте педагогического дискурса, и, как отмечается советскими лингвистами, «уникальность многоканального воздействия на адресата невербальных средств делает их незаменимыми в арсенале педагогических средств» [9, с. 24].

Обобщение научных трудов, посвященных педагогическому дискурсу, позволяет прийти к выводу, что для современных ученых объектом изучения, как правило, является его речевая сторона: речевое поведение педагога, речевое взаимодействие между учителем и учеником, совокупность текстов, специальные шаблоны и клише (диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Балабановой Т.Н, Карагановой О.А., Качарминой Е.А., Ладыженской Т.А., Миловановой Ж.В. и др.).

Невербальная составляющая педагогического дискурса с позиции межкультурного сопоставления и анализа до сих пор не проводилась.

Рассмотрим средства невербальной семиотики, характерные для национального коммуникативного поведения русских и немцев как носителей одного из наиболее распространенных иностранных языков, изучаемых в рамках общего и профессионального образования в российских образовательных учреждениях. Сравнительный анализ проводился на основе аутентичных текстовых источников и видеофрагментов иностранных уроков и представлен по некоторым наиболее значимым на наш взгляд категориям невербальной семиотики (таблица).

Сравнение невербального поведения русских и немцев в педагогическом дискурсе

Русское коммуникативное поведение	Сравнительные категории	Немецкое коммуникативное поведение
■ высококинесическая лингвокультура (жестикуляция русских педагогов кажется немцам излишне экспрессивной и даже неестественной)	1) <i>общие особенности жестикуляции</i>	■ низкокинесическая лингвокультура (сдержанность, не выходящая за пределы чужой зоны «личной автономии» амплитуда жестов)
■ аналогичный жест отсутствует	1а) <i>жестикуляция в коммуникативной ситуации «Приветствие»</i>	■ постукивание костяшками пальцев рук по столу (данный жест означает “Guten Tag allerseits!” или “Guten Abend allerseits!”)
■ аналогичный жест отсутствует	1б) <i>жест одобрения и благодарности</i>	■ стук костяшками пальцев (жест, выражающий также благодарность и одобрение: если студентам особенно понравилась лекция профессора) [7, с. 18]
■ поднятие вверх руки	1в) <i>жест, репрезентирующий желание задать вопрос или привлечь внимание</i>	■ поднятие вверх указательного пальца
■ жест репрезентирует просьбу встать (наиболее распространен в педагогическом дискурсе)	1г) <i>движение руками вверх с направленными в сторону аудитории ладонями</i>	■ жест, передающий идентичный коммуникативный смысл, отсутствует

Русское коммуникативное поведение	Сравни- тельные категории	Немецкое коммуникативное поведение
представители русской лингвокультуры загибают пальцы руки по порядку, начиная с указательного	1а) <i>жестикация при счете</i>	преподаватели, наоборот, разгибают пальцы сжатого кулака, начиная с большого
- принято поддержание непрерывного зрительного контакта с аудиторией во время коммуникации; - смотреть непрерывно на одного и того же человека в присутствии большого количества людей, включенных в коммуникацию, не принято; - указание взглядом с целью привлечения внимания к чему-либо [5, с. 145–146]; - невербальным каналом передачи информации (эмоциональная дифференциация состояния и реакции коммуниканта посредством взгляда)	2) <i>зрительный контакт</i>	- принято поддержание непрерывного зрительного контакта с аудиторией; меньшая длительность и частота зрительного контакта с коммуникантом (-ами), чем в русской лингвокультуре
- улыбка не является обязательным атрибутом этикета; - является невербальным каналом передачи сигналов об эмоциональной реакции на вербальные сообщения (благодарность, одобрение, согласие, положительное отношение к сказанному и др. - улыбка осознается как некий внешний, дополнительный по отношению к общению коммуникативный элемент, далеко не всегда необходимый и уместный»; для улыбки у человека должна быть некая причина» [10, с. 56]	3) <i>улыбка</i>	- улыбка является обязательным атрибутом общения; - улыбка – формальный знак культуры, не имеющий ничего общего с искренним расположением к тому, кому ты улыбаешься» [11, с. 190]
- дистанции общения считается короче среднего; - допускается приближение к человеку ближе, чем на расстояние вытянутой руки; - за объединенным рабочим местом (например, за одним столом) может находиться как два человека, так и большее количество, в зависимости от вместимости	4) <i>использование пространственных отношений</i>	облюдение личной зоны, «личной автономии» – расстояние вытянутой руки; - каждому человеку предоставляется обособленное рабочее место, отделенное от близрасположенных рабочих мест
различий не было обнаружено	5) <i>взаимное расположение собеседников в пространстве и принимаемые позы</i>	различий не было обнаружено

Русское коммуникативное поведение	Сравни- тельные категории	Немецкое коммуникативное поведение
- интеракция характеризуется средней громкостью и средним темпом речи; суггестивность голоса (способность голоса воздействовать на эмоции и поведение учащихся независимо от словесно-понятийного содержания речи)	6) <i>темп и громкость речи</i>	интеракция характеризуется ограниченностью возможности повышения голоса и сдержанностью («принятая в России сила звука может пониматься немцами как знак очень громкого спора») [13, с. 576]
в рамках педагогического дискурса вмешиваться в процесс продуцирования речи недопустимо	7) <i>соблюдение поочередности реплик</i>	собеседнику всегда позволяют договорить до конца, поскольку прерывание считается бестактным
- молчание – полноценный элемент акта коммуникации, но лишь будучи непродолжительным; длительное молчание в ответ на вопрос считается неприемлемым трактуется как неуважение; избегание молчания в процессе коммуникации	8) <i>коммуникативное явление молчания</i>	- молчание – полноценный элемент акта коммуникации; неожиданное молчание может пониматься как пауза для обдумывания [13, с.576]
меньшая значимость ритмико-интонационной стороны речи в процессе коммуникации; - интонация в русской коммуникации решительнее и характернее, чем в немецком языке [13, с.576]; плавающие» частоты тона	9) <i>ритмико-интонационное оформление речи</i>	важнейшее акустическое средство; - более строгое соблюдение ритмико-интонационного оформления высказываний в соответствии с их коммуникативной целью

Вышеизложенное позволяет утверждать следующее: каждая лингвокультура, прежде всего в силу неразрывности языка как обличенной в речь системы знаков и ментальной специфики этносоциума, а также в силу существования формирующихся на подсознательном уровне коммуникативных техник и средств воздействия различного рода, в контексте невербальной семиотики имеет национально и культурно обусловленные специфические особенности, нередко частично или полностью отсутствующие в другой лингвокультуре. С другой стороны, системная интенсификация межкультурных коммуникативных процессов, особенно заметно проявляющаяся в некоторых сферах общественной жизни, в том числе в сфере образования и, как следствие, педагогического дискурса, неизбежно приводит к аккультурации как на личностном, так и на групповом и общественном уровне.

С нашей точки зрения, сопоставительный анализ свойственных разным лингвокультурам коммуникативных сценариев, этикетных моделей и клише, а также невербальных средств бессознательного коммуникативного воздействия позволяет обратить внимание не только на универсальное и отличное, но и на дифференцированное социально-специфичное.

Более того, значимость учета дискурса, в рамках которого происходит коммуникация, неоспорима: «при подготовке иноязычной монологической речи говорящему необходимо четко осознавать, в рамках какого стиля и жанра он «работает», чтобы уметь правильно выстраивать информационную и эмоциональную программу своего высказывания, которая бы однозначно соответствовала заявленному коммуникативному намерению, планируемому типу речевого действия» [6, с. 35].

Владение невербальными средствами воздействия на процесс интеракции, свойственными педагогическому дискурсу, определяет не только семантическое наполнение коммуникации и корректную интерпретацию речевого намерения, но и, соответственно, эффективность и успешность взаимодействия.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
2. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты : моногр. – Тамбов : Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.
3. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности. – М. : Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2000. – С. 19–32.
4. Лукьянова Н.П. Мастерство невербального педагогического общения как средство профессионального роста начинающих учителей // Проблемы и перспективы развития образования : материалы V Междунар. науч. конф. – Казань : Молодой ученый, 2014. – С. 236–238.
5. Марьюсик П.С., Микова И.С. Необходимость учета невербальных особенностей иноязычного коммуникативного поведения при формировании социокультурной компетенции // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2023. – С. 142–148.
6. Назарова А.В. Методика обучения студентов бакалавриата педагогического вуза иноязычной монологической речи на основе междисциплинарной интеграции : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования)» : дис. на соиск. канд. пед. наук / Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Пермь, 2018. – 167 с.
7. Русское и немецкое коммуникативное поведение. Вып. 1. – Воронеж : Истоки, 2002. – 181 с.
8. Симонов П.В. Метод Станиславского и физиология эмоций. – Москва, 1962. – 211 с.
9. Смелкова З.С., Ипполитова Н.А., Ладыженская Т.А. Риторика. – М. : Проспект, 2010. – 448 с.
10. Стернин И.А. Улыбка в русском общении // Русский язык за рубежом. – 1992. – № 2. – С. 54–57.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 264 с.
12. Шабанова Е.А. Паралингвистический, экстралингвистический и ситуационный контексты общения в понятийном поле педагогической риторики // Университетские чтения. – Пятигорск : Пятигорский государственный лингвистический университет, 2015. – С. 121–124.
13. Jürgen Rothlauf. Interkulturelles Management: Mit Beispielen aus Vietnam, China, Japan, Russland und den Golfstaaten. – 4-е изд. – München : Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2012. – 769 с.

Мухина Наталья Владимировна

магистрант факультета педагогики и психологии детства

Зеленина Наталья Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

e-mail: permyakovanv90@mail.ru

e-mail: zelenina@pspu.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ
ФОРМИРОВАНИЯ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Natalya V. Mukhina

master's student of the Faculty of Pedagogy and Childhood Psychology

Natalya Y. Zelenina

candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Federal State Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia

e-mail: permyakovanv90@mail.ru

e-mail: zelenina@pspu.ru

**THEORETICAL SUBSTANTIATION AND DEVELOPMENT OF A PROGRAM FOR THE
FORMATION OF BASIC EDUCATIONAL ACTIONS FOR STUDENTS WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDERS OF PRIMARY SCHOOL AGE**

Аннотация. Статья посвящена формированию базовых учебных действий у обучающихся с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста; указаны отличия БУД от УУД; описаны использованные диагностические методики; представлена программа формирования базовых учебных действий обучающихся с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: аутизм, обучающиеся с расстройствами аутистического спектра младшего школьного возраста, базовые учебные действия, универсальные учебные действия, диагностика, программа формирования БУД обучающихся с РАС.

Abstract. The article is devoted to the formation of basic educational actions in students with autism spectrum disorders of primary school age; the differences between the BUD and the UUD are indicated; the diagnostic techniques used are described; a program for the formation of basic educational actions for students with autism spectrum disorder is presented.

Key words: autism, students with autism spectrum disorders of primary school age, basic learning activities, universal learning activities, diagnostics, program for the formation of basic educational activities for students with autism spectrum disorders.

Аутизм – первазивное (проникающее, всеобъемлющее) расстройство развития, при котором затронуты все психические функции, все стороны развития ребенка: познавательное и эмоциональное развитие, высшие психические функции и инстинктивная сфера, произвольная саморегуляция и психический тонус.

В российском законодательстве строго регламентированы принципы, на которых строится образовательная программа. Например, в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» сформулированы и прописаны «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». В п.2.9.4. ФГОС ОВЗ обозначено, что в соответствии с вариантом базовых общеобразовательных программ начального общего образования вместо программы создания универсальных учебных действий используется программа базовых учебных действий [3].

В данном контексте стоит рассмотреть, что такое универсальные учебные действия (УУД). Под ними подразумевается перечень вариантов действий учащегося, который гарантирует возможность самостоятельного и эффективного овладения новыми знаниями, умениями, навыками.

Отдельное внимание стоит уделить базовым учебным действиям (БУД). Под ними подразумеваются элементарные и требуемые наименования учебной деятельности, формирование которых гарантирует усвоение сути образовательной программы. БУД представляют собой обобщенные действия, формирующие мотивацию и стремление получить определенные знания, умения, навыки обучающихся с ОВЗ.

Существует несколько различий между БУД и УУД. Они заключаются в следующем:

1. Наличие идентичности состава УУД и БУД: тем не менее, выделяют несколько расхождений по ключевым целям и задачам.

2. В качестве основы УУД выступает задача образования умения получать знания самостоятельно, овладевать новыми умениями и навыками, в том числе систематизация этого процесса. Основой для БУД является выработка элементарных единиц учебной деятельности.

3. БУД образуется и осуществляется в рамках совместной работы учителя и ученика. УУД создаются как в процессе совместной работы учителя и ученикам, так на самостоятельной основе.

Целью БУД является формирование основ учебной деятельности детей, которые обеспечивают их подготовку к самостоятельной жизни в обществе и овладение доступными видами профессионального труда. БУД формируются и реализуются только в совместной деятельности педагога и обучающегося [3].

Основные виды БУД делятся на 4 блока:

1) Личностный: создание условий для детей к адекватному взаимодействию и получению знаний (умений, навыков) с другими учениками; наличие самостоятельно или с помощью взрослого выполнение учебных заданий; положительное отношение к реальности.

2) Регулятивный (в составе присутствует также компонент саморегуляции): адекватность восприятия и применения поведенческих моделей в учебном заведении (поднятие руки, вежливое отношение к педагогу и др.); осознание цели, произвольное вовлечение в работу, приверженность определенному плану и деятельность согласно выбранному темпу; проявление активности, осуществление контроля и предоставление оценки собственных действий, а также результатов работы одноклассников; сопоставление собственной деятельности и итогов с конкретными моделями, восприятие оценки собственной деятельности другими, внесение корректировки в работу на базе выявленных недостатков.

3) Познавательный: выявление важных, общих, отличительных характеристик хорошо знакомых объектов; формирование видородовых связей между объектами; простейшая систематизация, сопоставление, классификация на основе наглядности; применение символов, объектов-заменителей; чтение; письмо; осуществление арифметических вычислений; наблюдение при непосредственном контроле со стороны педагога; деятельность по простому алгоритму, овладение несложной информацией.

4) Коммуникативный: контакт с педагогом, взрослыми, сверстниками, умение взаимодействовать в коллективе; адаптация к установленным ритуалам и моделям поведения, осуществление коммуникации с целью получения или предоставления помощи; умение слушать и слышать, в том числе в бытовых условиях; организация сотрудничества со взрослыми и одноклассниками в различных социальных аспектах; умение находить компромисс, адаптировать собственные поведенческие модели в соответствии с поставленными целями и задачами; договариваться и изменять свое поведение в соответствии с объективным мнением большинства в конфликтных или иных ситуациях взаимодействия с окружающими.

В научно-исследовательских трудах Алехиной С.В., Семаго Н.Я., Хотылевой Т.Ю., Гончаренко М.С., Михаленковой Т.А. описываются обобщенные характеристики детей с РАС по классификации О.С. Никольской. Общая категория таких ребят условно разделяется на четыре класса. В этом списке значатся:

- Дети первой группы: для них присущи полевые поведенческие модели, когда ребенок автономно выполняет действия, отрешен от внешней среды и проблем, отсутствует взаимодействие не только с другими, но и с близкими людьми. В этом случае присутствует реакция на неречевые звуки, например, музыкальные произведения, несмотря на некоторую задержку по времени (латентно).

- Дети второй группы: по внешнему виду присутствуют все признаки страдания, в частности наличие напряжения, скованности движений, печали. Тем не менее, диагностируется двигательное беспокойство, которое проявляется в хаотичном беге, прыжках, поднятии конечностей. Речевые навыки характеризуются стереотипностью, наблюдается монотонность звукового потока, отсутствует взаимосвязь речевого высказывания с реальностью.

- Дети третьей группы: в рамках речевых навыков они обычно уходят дальше, чем большинство сверстников. Первые слова они начинают отчетливо выговаривать до возраста в 1 год, оперативно формируется и расширяется словарный запас; фраза характеризуется адекватностью и сложностью. Речевые навыки такого ребенка имеют все признаки взрослости. Тем не менее, несмотря на совершенство речи, вести диалог с ребенком практически невозможно.

- Дети четвертой группы: им присуща сильная заторможенность процессов, они пугливы, редко идут на контакт или взаимодействие с незнакомыми людьми, присутствуют признаки несостоятельности, поэтому возникает острая необходимость поддержки взрослыми [4].

В исследовании Шумаковой Н.С. было проведено эмпирическое рассмотрение особенностей сформированности базовых учебных действий. Выявлены общие и специфические признаки образования основных учебных действий. У ребенка с проблемами аутистической сферы негативному воздействию подвергается коммуникативный компонент [5].

Дети с РАС в начале освоения образовательной программы не обладают минимальными средствами общения, обозначают малую активность в общении, не наблюдается признаков саморегуляции, что сопряжено с проблемами выработки БУД. Поскольку формирование навыков общения и саморегуляции зависит от развития коммуникативных БУД, то они являются составным компонентом задач любой учебной дисциплины в рамках обучения детей с РАС. Следует обратить внимание на деятельность по выработке коммуникативных и регулятивных БУД.

Нами были использованы следующие диагностические методики:

1. Методика изучения социально-психологической адаптации к школе Александровской Э.М.

Цель: идентификация уровня приспособления детей к учебному заведению с позиции 4 показателей: результата обучения, овладение школьными нормами, эффективность социального взаимодействия, эмоциональный комфорт. Для приобщения ребенка к совместной работе применялся метод эмоционального осмысления реальности.

2. Методика оценки уровня сформированности УУД у учеников с РАС.

(методика УУД выявляет потенциальные возможности, зону ближайшего развития)

Целью данной методики является объективная оценка личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных учебных действий, обучающихся с РАС, выявление актуальных проблем у детей.

3. Протокол «Дезадаптивное поведение»

Целью данной диагностики является оценивание степени выраженности дезадаптивного поведения. Проведение качественной и количественной идентификации степени актуального развития учеников с РАС по ряду сегментов: поведение, коммуникация, восприятие, познавательная сфера, речь, игра, крупная моторика, мелкая моторика, самообслуживание.

4. Система критериев оценки уровня сформированности базовых учебных действий у обучающихся с расстройством аутистического спектра младшего школьного возраста.

Цель: определение сформированности индивидуальных механизмов работы, нацеленных на овладение компетенциями организации школьного пространства.

По итогам диагностики сформированности БУД определены индивидуальные планируемые результаты. В качестве примера можно привести получение умений осуществления задания с основой на речевую инструкцию учителя с их полным завершением, совершенствование навыков общения, познавательной деятельности и умения достигать поставленных целей.

Отдельное внимание стоит акцентировать на выработке социально-бытовых навыков (речь идет об обогащении знаниями); выработке навыков общения (умения начинать диалог, формулировка вопросов); совершенствовании навыков устной речи (ведение связного диалога, правильное произношение, расширение словарного запаса); расширение учебных навыков (стимулирование познания, положительная мотивация к образовательной деятельности).

По обозначенным диагностическим критериям и свойствам разработана Программа формирования базовых учебных действий обучающихся с РАС [1].

Она осуществляется в рамках школьной образовательной программы, уточняется положениями Стандарта результатам освоения АООП.

Программы строятся на основе дифференцированного и деятельностного подходов к образовательному процессу. Это помогает в полной мере раскрыть возможности индивидуального и коррекционно-развивающего потенциала образования детей с РАС.

БУД гарантируют реализацию образовательной программы для детей с РАС в рамках ее основных компонентов. Речь идет, например, о подготовительной работе к вовлечению ребенка в среду сверстников; выработке учебной модели поведения; выработке умения осуществлять учебные задания и достигать поставленных целей.

Цель Программы заключается в сформированности базовых учебных действий у детей с РАС, реализации потенциала по овладению содержанием образовательной программы. Для достижения поставленной цели требуется решить несколько задач. Среди них:

1. Провести подготовительные мероприятия по адаптации детей к среде сверстников, эмоциональному и коммуникативному взаимодействию.
2. Формировать учебное поведение:
 - фокусировка взгляда на требуемом человеке или объекте;
 - умение пользоваться инструкциями педагога;
 - применение учебных материалов в соответствии с заданием;
 - реализация деятельности по образцу.
3. Формировать умение выполнять задание:
 - в рамках конкретного временного промежутка,
 - до завершения,
 - с установленными качественными показателями.
4. Формировать умения самостоятельно завершать одно задание и приступать к выполнению другого, руководствуясь расписанием и поставленными учебными целями.

Планируемые итоги овладения Программы ориентированы, прежде всего, на формирование учебного поведения и эффективную социализацию ребенка в школе. После завершения 5-го года обучения школьники получают ряд компетенций. Прежде всего, они будут готовы к эмоциональному и эффективному сотрудничеству со сверстниками и учителем. Ученики сформируют адекватные поведенческие модели, в частности приобретут направленность зрительного внимания на человека или объект; умение руководствоваться инструкциями учителя; достигать поставленных целей на основе учебных материалов. Ученики смогут осуществлять действия по образцу: в рамках заданного временного промежутка, с начала и до завершения действия, с требуемыми количественными показателями. Они смогут самостоятельно завершать одно задание и приступать к выполнению другого на основании расписания или поставленных целей.

В Программе рассмотрена система определения степени достижения требуемых показателей овладения знаниями, умениями, навыками. Аттестация детей основана на идентификации итогов овладения образовательной программой сформированности БУД в течение полугода. Промежуточная (годовая) аттестация предполагает идентификацию итогов овладения программой выработка БУД после завершения учебного года. В рамках аттестации задействуются родители обучающегося (опекуны). Главная задача экспертной группы состоит в вынесении согласованной оценки результатов работы детей в аспекте создания БУД.

При осуществлении различных вариантов заданий ученикам необходимо предоставлять помощь. Речь идет о разъяснении материала, применении средств

наглядности, словесном инструктировании, прочих соответствующих поставленным задачам методах.

При фиксации итогов достижений следует принимать во внимание уровень самостоятельности детей. Оценка полученных результатов обучения проводится в рамках оценочных параметров, базирующихся на качественных факторах по итогам осуществленной деятельности. В списке обозначенных критериев значатся: «выполняет действие самостоятельно», «выполняет действие по инструкции» (вербальной или невербальной), «выполняет действие по образцу», «выполняет действие с частичной физической помощью», «выполняет действие со значительной физической помощью», «действие не выполняет»; «узнает объект», «не всегда узнает объект», «не узнает объект».

Мониторинг уровня сформированности базовых учебных действий обучающихся необходимо вести педагогу с целью получения объективной информации о состоянии и динамике уровня сформированности БУД и коррекции дальнейшей деятельности у обучающихся.

В процессе обучения необходимо осуществлять мониторинг всех групп БУД, который будет отражать индивидуальные достижения обучающихся и позволит делать выводы об эффективности проводимой в этом направлении работы.

В содержании программы представлено описание методического и материально-технического обеспечения Программы, перечислены нормативно-правовые акты и документы, использованные при разработке Программы.

Следующий этап нашего исследования – реализация и оценка эффективности реализации разработанной программы формирования базовых учебных действий обучающихся с РАС.

Список литературы

1. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / М.С. Гончаренко, Н.Г. Манелис, М.Л. Семенович, О.В. Стальмахович : под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 177 с.
2. Александровская, Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся / под ред С.М. Громбаха. – М. : Медицина, 1988. – С. 35–37.
3. Гофман Е.Е. Сущность и содержание понятия "базовые учебные действия" (БУД). Методическая разработка. – СПб., 2020. – 10 с.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – 6-е изд., стер. – М. : Теревинф, 2016. – 288 с.
5. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С.В. Алехина ; под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 80 с.
6. Шумакова Н.С. Формирование базовых учебных действий у младших школьников с расстройствами аутистического спектра.

Никулиц Мария Валерьевна

обучающаяся факультета педагогики и методики начального образования
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: m.nikulits@yandex.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЗНАЧИМОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Maria V. Nikulits

student of the Faculty of Pedagogy and Methods of Primary Education
Federal State Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
e-mail: m.nikulits@yandex.ru

RESULTS OF AN EMPIRICAL STUDY OF THE IMPORTANCE OF PATRIOTIC EDUCATION IN MODERN SCHOOLS

Аннотация. В статье представлены результаты исследования значимости и способов реализации патриотического воспитания обучающихся в школах г. Кунгура и Кунгурского муниципального округа. В данной работе рассмотрен педагогический опыт по следующим критериям: пол, уровень образования, стаж работы респондентов; осведомленность в учебно-методической и законодательной базах, использование разнообразных форм воспитания.

Ключевые слова: образование, патриотическое воспитание, патриотизм, формы работы, обучающиеся.

Abstract. The article presents the results of a study of the significance and ways of implementing patriotic education of students in schools in Kungur and Kungur municipal district. In this work, the pedagogical experience was considered according to the following criteria: gender, level of education, work experience of respondents; awareness in educational, methodological and legislative bases, the use of various forms of education.

Key words: education, patriotic education, patriotism, forms of work, students.

Актуальность воспитания школьников обозначена на федеральном уровне управления системой образования. Внесены соответствующие изменения в федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», разработана федеральная программа воспитания [1, 2].

Значимым в современных условиях является патриотическое воспитание. Следовательно, одной из важнейших задач образования является воспитание патриота. Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова дает следующее определение понятию «патриот» – человек, преданный своему народу, любящий свое Отечество, готовый на жертвы и совершающий подвиги во имя интересов своей Родины [4].

Если говорить о патриотическом воспитании в школе, то это процесс взаимодействия педагогов и обучающихся, направленный на формирование патриотического сознания и ценностей, чувств и отношений, убеждений и мотивов служения Отечеству, в условиях усвоения учащимися опыта познавательной деятельности, эмоционально-ценностных отношений и действенно-практического опыта в различных видах патриотически-ориентированной активности в процессе учебной и внеурочной деятельности [3].

Нас заинтересовал вопрос о том, насколько учителя-практики понимают значимость патриотического воспитания и как реализуют его в своей работе.

Для исследования актуальности патриотического воспитания подрастающего поколения было проведено эмпирическое исследование – анонимное анкетирование учителей «Уровень значимости патриотического воспитания детей и молодежи в системе современного образования». Респондентами являлись педагоги школ г. Кунгура и Кунгурского муниципального округа. Прохождение анкеты педагогами осуществлялось в онлайн-формате. В анкетировании приняло участие 25 человек.

Дадим характеристику участников опроса: 23 (92 %) – опрошенных являются женщинами, 2 (8 %) педагога – мужчины. Более половины респондентов имеют высшее образование – 13 (52 %), немного менее половины – среднее профессиональное образование (СПО) – 12 (48 %).

В опросе приняли участие педагоги со стажем и молодые специалисты: 11 (44 %) работают в школе от 1 до 5 лет, 3 (12 %) – от 6 до 12 лет, 4 (16 %) – от 18 до 25 лет, 5 (20 %) – от 29 до 36 лет. Из участников опроса: 11 (44 %) реализуют программы основного общего образования, 7 (28 %) начального общего, 1 (4 %) среднего общего, 4 (16 %) программы дополнительного образования, 2 (8 %) обучают студентов, реализуют среднее профессиональное образование (СПО), 1 (4 %) обучает студентов, работает в учреждении высшего образования.

Раскроем результаты ответов учителей на вопросы:

Ответы на вопрос «Актуальна ли в наше время проблема патриотического воспитания детей и молодежи?» показали, что данная проблема, действительно, актуальна: 24 (96 %) педагога указали вариант «да», 1 (4 %) педагог отметил, что патриотическое воспитание не актуально.

Ответы на вопрос «Перечислите три главных качества личности, которые, по Вашему мнению, должен формировать педагог у подрастающего поколения в рамках патриотического воспитания (возможен выбор трех вариантов ответов)» позволили выявить самые распространенные качества личности:

- 10 (40 %) – уважение/ уважение к предкам/ к народам;
- 8 (32 %) – любовь к малой Родине/ России/ государству;
- 8 (32 %) – ответственность;
- 4 (16 %) – патриотизм;
- 4 (16 %) – честность;
- 3 (12 %) – самостоятельность;
- 3 (12 %) – толерантность;
- 3 (12 %) – храбрость;

Ответы на вопрос «Оцените по шкале от 1 до 5, насколько хорошо Вы знаете культуру и традиции своего народа, историю своей малой родины и т.п.» следующие:

- 1 (4%) – педагог выбрал позицию – 2.
- 11 (44%) – учителей выбрали позицию – 3.
- 8 (32%) – педагогов выбрали позицию – 4.
- 5 (20%) – учителей оценили свои знания по теме вопроса на 5.

Ответы на вопрос «Известны ли Вам требования федерального государственного образовательного стандарта, федеральной образовательной программы и (или) примерной рабочей программы воспитания к патриотическому воспитанию детей, школьников или студентов, с которыми Вы работаете» показали, что большинство педагогов ознакомлены с требованиями из образовательно-правовой базы: 22 (88 %) – педагога ознакомлены с требованиями, 3 (12 %) педагога не ознакомлены.

Ответы на вопрос «Планируете и организуете ли Вы работу по патриотическому воспитанию детей или студентов?» показали, что большинство педагогов занимаются планированием учебной деятельности по реализации патриотического воспитания. Из числа опрошенных учителей 16 (64 %) выбрали вариант «да», 8 (32 %) вариант «планирую

и организую только в рамках наиболее значимых событий в истории страны», 1 (4 %) педагог выбрал вариант «нет».

Ответы на вопрос «Вовлекаете ли Вы родителей в работу по патриотическому воспитанию подрастающего поколения?» показали, что большинство учителей вовлекают родителей в данную работу:

- 17 (68 %) – педагогов отметили, что вовлекают родителей в работу по патриотическому воспитанию.

- 8 (32 %) – педагогов не вовлекают родителей в работу по патриотическому воспитанию детей.

Обработка ответов на вопрос «Перечислите, какие традиционные и инновационные формы работы по патриотическому воспитанию с детьми или студентами Вы организуете и проводите» позволила выявить самые распространенные варианты форм работы по данной теме:

- 10 (40 %) – классный час.
- 7 (28 %) – беседа.
- 4 (16 %) – концерты.
- 3 (12 %) – фестивали.
- 3 (12 %) – зарницы.
- 2 (8 %) – цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном».
- 2 (8 %) – уроки мужества.
- 2 (8 %) – смотр строя и песни.
- 2 (8 %) – викторины.

Ответы на вопрос «Испытываете ли Вы трудности при организации и проведении работы в рамках патриотического воспитания подрастающего поколения?» показали, что большинство педагогов все же испытывают некоторые трудности при реализации данной деятельности:

- 3 (12 %) – педагога выбрали вариант, что испытывают трудности.
- 11 (44 %) – педагогов выбрали вариант ответа «частично».
- 11 (44 %) – педагогов дали понять, что не испытывают трудности при организации и проведении работы в рамках патриотического воспитания.

Ответы на вопрос «Перечислите, какие у Вас возникают трудности при организации и проведении досуга, внеурочных мероприятий, уроков и других форм работы по патриотическому воспитанию детей и молодежи» помогли определить самые распространенные сложности в процессе патриотического воспитания:

- 6 (24 %) – педагогов написали, трудности не возникают или не дали ответа;
- 7 (28 %) – учителей указали отсутствие мотивации детей к данной деятельности;
- 5 (20 %) – педагогов обозначили, что трудности возникают при подборе учебного материала;
- 2 (8 %) – учителя указали, что трудности возникают с техническим обеспечением.

Обработав ответы на вопрос «Оцените свою работу по патриотическому воспитанию молодого поколения по шкале от 1 до 5», выявлены следующие ответы:

- 1 (4 %) – педагог обозначил позицию 1.
- 1 (4 %) – педагог обозначил позицию 2.
- 6 (24 %) – педагогов выбрали позицию 3.
- 11 (44 %) – учителей обозначили позицию 4.
- 5 (20 %) – педагогов выбрали позицию 5.
- 1 (4 %) – педагог ошибочно указал позицию 8.

Последним пунктом анкеты предоставлялась возможность сформулировать предложения и замечания по поводу данного опроса. Большинство респондентов поблагодарили за предоставленную анкету, обозначили важность патриотического воспитания. Также выявлены неожиданные мнения, один педагог написал следующее: «Около 30 лет никому не нужен был моральный облик подрастающего поколения.

Очнулись...». Высказывание педагогического работника свидетельствует о том, что в настоящее время сейчас интерес патриотическому воспитанию возрождается.

Таким образом, патриотическое воспитание в школах вновь находится в фокусе внимания педагогов, большинство учителей проводят внеурочные занятия в разных традиционных и инновационных формах: беседа, классный час, викторины, занятия по федеральной программе «Разговоры о важном», уроки мужества, смотры строя и песни. Большинство учителей заинтересовано в патриотическом воспитании и позитивно оценивают свою работу в этом направлении, воспитывая уважение и любовь к России и родному краю. Учителя вовлекают родителей обучающихся в процесс патриотического воспитания. В то же время педагоги признают трудности, вызванные необходимостью мотивировать современных школьников на деятельность в аспекте патриотического воспитания, сложностью подбора учебного материала.

Воспитание основ патриотизма необходимо для того, чтобы дети умели ориентироваться в общественной обстановке, высказывать свои суждения и взгляды; обладали социальной ответственностью за свои поступки; знали традиции народов России; осознанно уважали Родину и испытывали чувство гордости за отечественные достижения в области науки, искусства и спорта. Патриотическое воспитание младших школьников должно начинаться с изучения малой родины.

Проведенный опрос позволил выявить значимость патриотического воспитания для современных учителей и обозначить дальнейшее направление нашего исследования, которое видится в разработке курса внеурочной деятельности, направленной на воспитание основ патриотизма у младших школьников с использованием материала, связанного с историей и культурой города Кунгура – одной из жемчужин в истории Пермского края. Планируется разработка программы курса, позволяющей внести вклад в достижение трех важнейших компонентов личностных результатов: сформировать знания об истории и культуре города Кунгура, вовлекать учеников в деятельность на благо родного города и края, пробудить у них уважение и любовь к малой родине [5].

Список литературы

1. Примерная рабочая программа воспитания от 23.06.2022 г. № 3/22 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-rabochaia-programma-vospitaniia-dlia-obshcheobrazovatelnykh-organizatsii> (дата обращения: 08.10.2023).
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 п 273-фз (ред. т 04.08.2023) [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения: 08.10.2023).
3. Асяева О.Л. Патриотическое воспитание в истории отечественной педагогики [Электронный ресурс] // Сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. – 2019. – URL: <https://www.elibrary.ru/> (дата обращения: 08.10.2023).
4. Баранова С.Д., Фокина М.М. Воспитание патриота и гражданина России XXI века [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2022. – № 11 (406). – С. 239–241. – URL: <https://moluch.ru/archive/406/89568> (дата обращения: 08.10.2023).
5. Захарова В.А. Концептуальное видение целей, принципов и методов в деятельности педагога по воспитанию младших школьников [Электронный ресурс] // Евразийский гуманитарный журнал. – 2021. – № 1. – С. 92–100. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45179805> (дата обращения: 08.10.2023).

Новикова Алена Александровна
магистрант факультета физической культуры
e-mail: alenaspinster@mail.ru

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗИНОВЫХ АМОРТИЗАТОРОВ У СТУДЕНТОК 16–17 ЛЕТ С АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПОТЕНЗИЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

Alena A. Noikova
master's student of Physical Culture
e-mail: alenaspinster@mail.ru

FSBEI HE "Perm State Humanitarian and Pedagogical University", Perm, Russia

FEATURES OF USE OF RUBBER SHOCK ABSORBERS IN 16-17 YEAR OLD STUDENTS WITH ARTERIAL HYPOTENSION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Аннотация. Результаты проведенных исследований с оценкой уровня развития физических качеств и особенностей функциональных резервов организма, когнитивных функций у девушек 16–17 лет с артериальной гипотензией при занятиях физической культурой с использованием упражнений с резиновыми амортизаторами позволяет увеличить функциональные резервы сердечно-сосудистой и дыхательной системы, силовые, скоростно-силовые качества, гибкость и координационные способности, а также влияет на улучшение самочувствия, снижение частоты головных болей, головокружений, утомляемости.

Ключевые слова: физическая реабилитация, артериальная гипотензия, резиновые амортизаторы, подростковый возраст, физические упражнения, физические качества, функциональные системы.

Abstract. The results of studies assessing the level of development of physical qualities and characteristics of the functional reserves of the body, cognitive functions in girls 16–17 years old with arterial hypotension during physical education using exercises with rubber shock absorbers allows increasing the functional reserves of the cardiovascular and respiratory systems, strength, speed - strength qualities, flexibility and coordination abilities, and also affects the improvement of well-being, reducing the frequency of headaches, dizziness, and fatigue.

Key words: physical rehabilitation, arterial hypotension, rubber shock absorbers, adolescence, physical exercise, physical qualities, functional systems.

Введение. Артериальная гипотензия является серьезной проблемой детской кардиологии и неврологии, несмотря на то, что до настоящего времени ей уделялось значительно меньше внимания, чем патологии системной гемодинамики, сопровождающейся повышением артериального давления. Вероятно, это связано с имеющимися представлениями о том, что пониженное артериальное давление может ассоциироваться с вариантом нормального физиологического состояния и, следовательно, определенной безопасностью для человека. При этом существуют достоверные сведения, что наличие артериальной гипотензии может способствовать развитию атеросклероза, ишемической болезни сердца и мозга, артериальной гипертензии в более старшем возрасте [4].

В последние годы возрос интерес исследователей и практикующих врачей к проблеме низкого артериального у подростков, статистические данные свидетельствуют о тенденции к росту частоты встречаемости и омоложению пониженного артериального давления, распространенность которой составляет от 3,1 до 20,9% [4].

Гипотоническая болезнь у подростков представляет собой состояние, при котором артериальное давление ниже нормального для данной возрастной группы. Эта проблема заслуживает особого внимания в свете возрастающей распространенности сидячего образа жизни среди молодежи, что может способствовать не только гипотонии, но и другим проблемам со здоровьем.

Подростковый возраст – это период интенсивного роста и развития, и нормальное кровяное давление имеет важное значение для обеспечения адекватного кровоснабжения растущего организма и его органов. Гипотония может сопровождаться утомляемостью, слабостью и головокружениями, что снижает академическую успеваемость и социальную активность, влияя на качество жизни и психоэмоциональное состояние подростка.

Развитие артериального гипотензивного состояния у подростков развивается при нарушении целого ряда физиологических механизмов регуляции системного артериального давления. Оно значительно снижает качество жизни.

Исследования *последних десяти* лет показали, что подростки с низким артериальным давлением имеют много как субъективных, так объективных проблем со здоровьем. Эти проблемы ограничивают их социальную и психологическую адаптацию в обществе. Психосоциальные и медицинские проблемы встречаются среди подростков с гипотензией гораздо чаще, чем у подростков аналогичного возраста с нормальным артериальным давлением [5].

Одним из проявлений гипотонии у подростков является плохая переносимость физической нагрузки, жалобы на головную боль, головокружение, общую слабость, повышенную утомляемость, эмоциональная лабильность, нарушение сна. Характерны жалобы на сердцебиения, боли и другие неприятные ощущения в области сердца, потливость, ослабление памяти, снижение физической и умственной трудоспособности. Они часто испытывают потемнение в глазах, кратковременные ортостатические обмороки, приступы ощущения нехватки воздуха [2, 5].

Физическая реабилитация при гипотонической болезни играет важную роль и является эффективным инструментом для улучшения здоровья и качества жизни подростковой молодежи с артериальной гипотензией. Повышение физической активности поможет подросткам преодолеть сидячий образ жизни, что не только повысит артериальное давление до здорового уровня, но и укрепит их общее физическое состояние. Физические упражнения способствуют улучшению сердечно-сосудистой функции, укрепляют сердце и улучшают кровообращение, упражнения на развитие мышечной силы, особенно в области нижних конечностей, способствуют улучшению венозного возврата к сердцу, что может помочь в стабилизации давления. Укрепление мышц помогает предотвратить резкое падение давления, которое может произойти при вставании из сидячего или лежачего положения [6].

В настоящее время появляются достаточно интересные и эффективные методики, которые возможно использовать для повышения адаптационного потенциала организма, уровня физической подготовленности подростков и укрепления психофизического состояния [3].

Одной из новых и перспективных методик являются физические упражнения с резиновыми амортизаторами, несмотря на свою популярность, этот вид двигательной деятельности человека еще не получил своего широкого признания в системе физического воспитания студентов по причине недостаточного научно-методического обеспечения. Эта методика позволяет увеличивать мышечную силу, наращивать мышечную массу, что очень важно для улучшения кровообращения у гипотоников молодого возраста. Использование резиновых амортизаторов на занятиях физической культуры имеет высокую практическую

значимость. Они способствуют увеличению силового потенциала тренирующихся, разнообразию тренировочных программ, улучшению осанки и развитию координации [1].

Регулярные занятия с использованием резиновых амортизаторов, способствуют развитию мышечной силы, укреплению сердечно-сосудистой системы, улучшению кровообращения, особенно важно в области нижних конечностей. Это улучшит венозный возврат крови к сердцу, что поможет предотвратить резкое падение давления при переходе в ортостаз,лучшит когнитивные функции.

Цель работы. Разработать для студенток 16–17 лет с артериальной гипотензией методику занятий оздоровительной физической культуры с использованием резиновых амортизаторов и научно обосновать ее положительное воздействия на организм подростков и улучшение качества жизни.

Организация исследования. Исследование проводилось в Государственном бюджетном профессионально-образовательном учреждении «Пермский колледж предпринимательства и сервиса», г. Перми, ул. Чернышевского 11, в течении шести месяцев – с октября 2022г по март 2023.

В исследование включено 20 девушек-студенток в возрасте 16–17 лет со стабильно низким артериальным давлением. Средний возраст занимающихся составил $16,6 \pm 0,8$ лет. Девушек, с учетом их пожеланий, разделили на 2 группы: экспериментальную и контрольную.

Экспериментальную группу составили 10 девушек с клиническими проявлениями артериальной гипотензии. Со студентками экспериментальной группы на занятиях физкультуры, которые по времени составляли 1,5 часа проводились комплексы упражнений с использованием резиновых амортизаторов по разработанной методике, 3 раза в неделю по 25 минут в основной части занятия.

Контрольную группу составили 10 девушек с артериальной гипотензией того же возраста. Они занимались физической культурой тоже три раза в неделю по рабочей программе физической культуры без включения занятий с резиновыми амортизаторами.

Из анамнеза выяснили, что все испытуемые девушки вели малоподвижный образ жизни, они отмечали слабость, вялость, быструю утомляемость, периодически головные боли, головокружения, зябкость, часто холодные влажные кисти и стопы. Нарушение сна у одних девушек проявлялись дневной сонливостью, у части отмечался беспокойный сон с частыми пробуждениями. Часть из них были склонны к обморочным состояниям.

Методы исследования. Для определения клинических проявлений артериальной гипотензии проводили анкетирование студенток с использованием опросника А.М. Вейна. Для оценки физических качеств испытуемых проводили исследование силовых качеств (отжимания), скоростно-силовых (прыжок в длину с места), гибкости (наклон вперед), координационных способностей (челночный бег). Исследование работоспособности сердечно-сосудистой системы проводили с использованием Гарвардского степ-теста. Для оценки динамики функционального состояния дыхательной системы использовали пробу Серкина. Из когнитивных функций исследовали внимание, используя таблицы Шульте.

Методика занятий физической культурой с использованием физических упражнений с резиновыми амортизаторами состояла из трех этапов:

1 этап – укрепление мышечной системы, повышение уровня общей физической подготовленности, функциональных возможностей организма и улучшение психоэмоционального состояния студенток с артериальной гипотензией.

2 этап – постепенное усложнение упражнений с резинками и увеличение нагрузки.

3 этап – закрепление и совершенствование достигнутых навыков.

Для занятий были составлены несколько комплексов упражнений с использованием резиновых амортизационных резинок различной степени сложности, в которые входили упражнения на определенные мышечные группы: мышцы рук и плечевого пояса, мышцы брюшного пресса, спины, мышцы ног, упражнения на развитие гибкости, дыхательные

упражнения. Комплексы различались по интенсивности выполнения упражнений, сложности упражнений и уровню нагрузки, создаваемому резиновым амортизатором.

Занятие начинается с выполнения упражнений на мышцы ног, это связано с тем, что работа ног способствует активации венозного кровотока и лимфатического дренажа, что способствует улучшению общего кровообращения, более эффективному возврату венозной крови к сердцу и повышению артериального давления. Затем выполняются упражнения на мышцы рук, плечевого пояса и спины. Далее мышцы брюшного пресса, выполнение упражнений, включающих сжатия мышц живота, увеличивает активность сердечной мышцы и улучшает кровообращение. Завершается основная часть упражнениями с резинками на развития гибкости. Заключительную часть посвящали дыхательным упражнениям.

Результаты и их обсуждение. Результаты анкетирования до эксперимента показали статически не значимые различия по клиническим проявлениям и выраженности между девушками с низким артериальным давлением экспериментальной и контрольной группой ($p>0,05$). Большинство испытуемых студенток с низким артериальным давлением отмечали частые головные боли, повышенную утомляемость в течение дня, нарушение сна, трудность засыпания и пробуждения по утрам, склонность к покраснению или побледнению лица при любом волнении, онемение или похолодание конечностей, повышенную потливость. Часть исследуемых девушек отмечали частое ощущение затруднения дыхания, возникновение чувства «нехватки» воздуха или «замирания» сердца и даже склонность к предобморочным состояниям (рис. 1).



Рис. 1. Оценка клинических проявлений по шкале Вейна в экспериментальной и контрольной группе до начала исследования

После занятий физической культурой с использованием упражнений с резиновыми амортизаторами клинические проявления артериальной гипотензии в экспериментальной группе статистически значимо уменьшились, каждый из симптомов в 3–5 и более раз ($p<0,05$) (рис. 2).

В контрольной группе у большинства студенток эти симптомы после эксперимента тоже уменьшились, но статистически незначимо ($p>0,05$). Данные отражены на рис. 2.

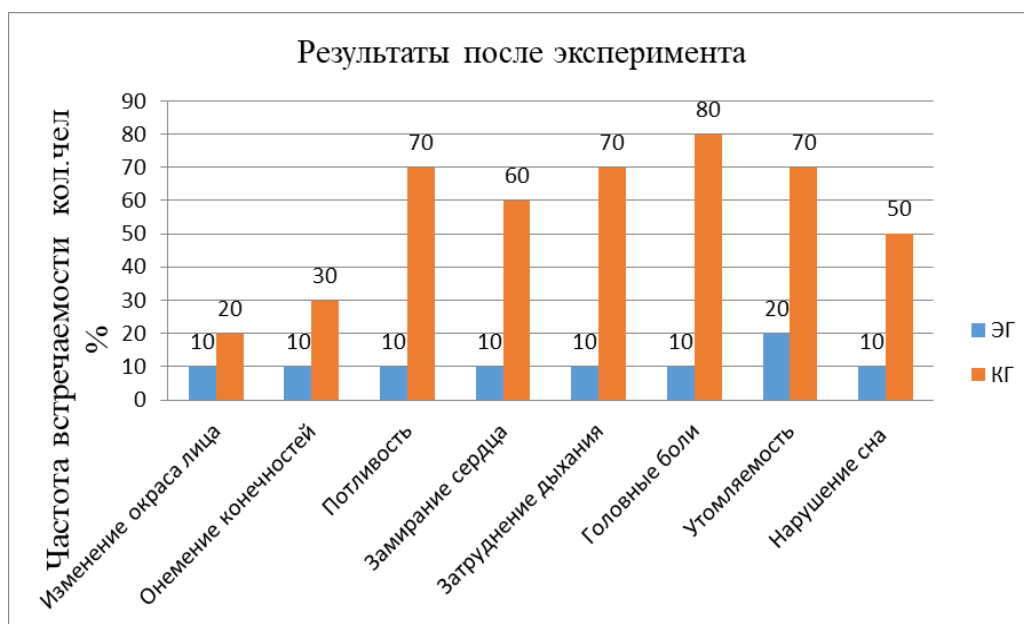


Рис. 2. Оценка клинических проявлений по шкале Вейна в экспериментальной и контрольной группе после эксперимента

Анализ тестирования **силовых и скоростно-силовых** качеств, гибкости и координационных способностей показал не однозначные результаты в ЭГ и КГ до эксперимента и после него. Ниже представлены результаты проведенных тестов, которые наглядно отражают динамику изменения физических качеств в обеих группах (табл. 1).

Таблица 1

Динамики показателей силы, скоростно-силовых качеств, гибкости и координационных способностей

Тесты	ЭГ		КГ		Дост.разл. ЭГ (p)	Дост. разл. КГ (p)	Дост.разл. между ЭГ-КГ после (p)
	ДО	ПОСЛЕ	ДО	ПОСЛЕ			
Сгиб.и разгиб. рук в упоре, раз	4,5±0,2	10,1±0,1	5,2± 0,3	6,5±0,2	<0,05	>0,05	<0,05
Прыжок в длину с места, см	144,3 ±4,6	186,1 ±6,1	146,5 ± 5,1	159,9 ± 5,1	<0,05	>0,05	<0,05
Наклон вперед из полож. стоя, см	16,3±0,8	5,9±0,4	17,8±0,6	11,1±0,6	<0,05	>0,05	<0,05
Челноч.бег,сек	9,6±±0,5	7,8±±0,5	9,3±±0,4	8,8±±0,4	<0,05	>0,05	<0,05

При сравнительной оценке средних показателей **силовых качеств** в тесте отжимания до начала эксперимента в ЭГ и КГ видно, что они низкие в обеих группах и различия между ними оказались статистически незначимыми ($p > 0,05$) (см. табл. 1).

После эксперимента в ЭГ средние показатели этого теста повысились в 2,2 раза ($p < 0,05$) и среднее в группе оказалось равным 10,1±0,1раз. В то время как в КГ силовые качества улучшились статистически незначимо (в 1,2 раза) ($p > 0,05$). И после эксперимента различия по силовому показателю между ЭГ и КГ стали достоверно различаться ($< 0,05$), разница составила в 1,5 раза.

Результаты динамика развития **скоростно-силовых качеств** в тесте прыжок в длину с места до эксперимента и после него приведены в таблице (см. табл. 1), где видно, что до занятий в ЭГ и КГ средние показатели по группе низкие и различия между ними статистически незначимые ($p > 0,05$).

Скоростно-силовые качества после занятий с амортизационными резинками достоверно улучшились в ЭГ в 1,3 раза, достигли $186,1 \pm 6,1$ см – это почти на 30% стало больше ($p < 0,05$). В КГ улучшение составило только в 1,1 раза, среднее по группе $159,9 \pm 5,1$ см вместо $146,5 \pm 5,1$ см – и это только на 9% ($p > 0,05$), т.е показатели динамики в ЭГ превышают таковые КГ в 3 раза.

Гибкость позвоночника (в тесте наклона вперед) после эксперимента в ЭГ улучшилась статистически значимо в 2,75 раза – $5,9 \pm 0,4$ см по сравнению с $16,3 \pm 0,8$ см ($p < 0,05$), в КГ увеличение тоже оказалось достоверно значимым ($p < 0,05$), но в 1,5 раза по сравнению с ЭГ. И после занятий показатели в ЭГ и КГ различались статистически значимо.

Сравнительный анализ динамики показателей координационных способностей показал те же тенденции: до исследования средние значения по группам были низкими и различия между ними статистически незначимыми (табл.4). После эксперимента в ЭГ улучшение произошло в 1,2 раза в тесте «Челночный бег» – показатели выросли на 19% ($p < 0,05$), среднее по группе, в КГ скорость в тесте возросла всего на – на 5,5% ($p < 0,05$). И после исследования показатели между ЭГ и КГ стали статистически значимыми.

Таким образом, студентки занимающиеся физической культурой с использованием резиновых амортизаторов показали более высокие результаты по развитию физических качеств по сравнению с занимающимися по основной программе физической культуры в колледже.

В ходе исследования **функциональных резервов** организма и адаптационных возможностей при использовании расчетного индекса Гарвардского степ-теста (ГСТ) перед началом эксперимента было выявлено, что у испытуемых обеих групп низкий уровень физической работоспособности сердечно-сосудистой системы (соответствовал уровню «плохой») и различия между ними статистически незначимы ($p > 0,05$). Результаты исследований и их динамика развития приведены в таблице (табл. 2).

Таблица 2

Оценка динамики показателей функциональных резервов работоспособности ССС по ИГСТ и произвольного внимания (табл. Шульте)

Тесты	ЭГ		КГ		Дост.разл. ЭГ (p)	Дост. разл. КГ (p)	Дост.разл. между ЭГ-КГ после (p)
	ДО	ПОСЛЕ	ДО	ПОСЛЕ			
ИГСТ	$59,8 \pm 0,7$	$75,1 \pm 0,6$	$61,8 \pm 0,5$	$67,9 \pm 0,5$	$< 0,05$	$> 0,05$	$< 0,05$
Проба Шульте	$58,6 \pm 0,7$	$42,2 \pm 0,9$	$57,3 \pm 0,9$	$53,5 \pm 0,8$	$< 0,05$	$> 0,05$	$< 0,05$

После эксперимента средние показатели ИГСТ по группам выявили значительные и статистически значимые различия в ЭГ и КГ. В ЭГ они достоверно улучшились в 1,25 раз ($p < 0,05$), и достигли оценки «хороший» уровень, а в КГ отмечена лишь тенденция к улучшению ИГСТ – $67,9 \pm 0,5$ по сравнению с $61,8 \pm 0,5$ ($p > 0,05$), достигли уровня «средний». И различия ИГСТ после занятий по разным методикам в ЭГ и КГ стали статистически значимыми ($p < 0,05$). В ЭГ показатель стал соответствовать – «хорошему» уровню, а в ЭК перешел с оценки «плохого» на уровень «средний», но статистически незначимо.

По результатам функциональной пробы Серкина видно, что в ЭГ и КГ до эксперимента статистически незначимая разница в показателях 1,2 и 3-ей фазе исследовани – на уровне ниже средних. Данные отображены на рис. 2.

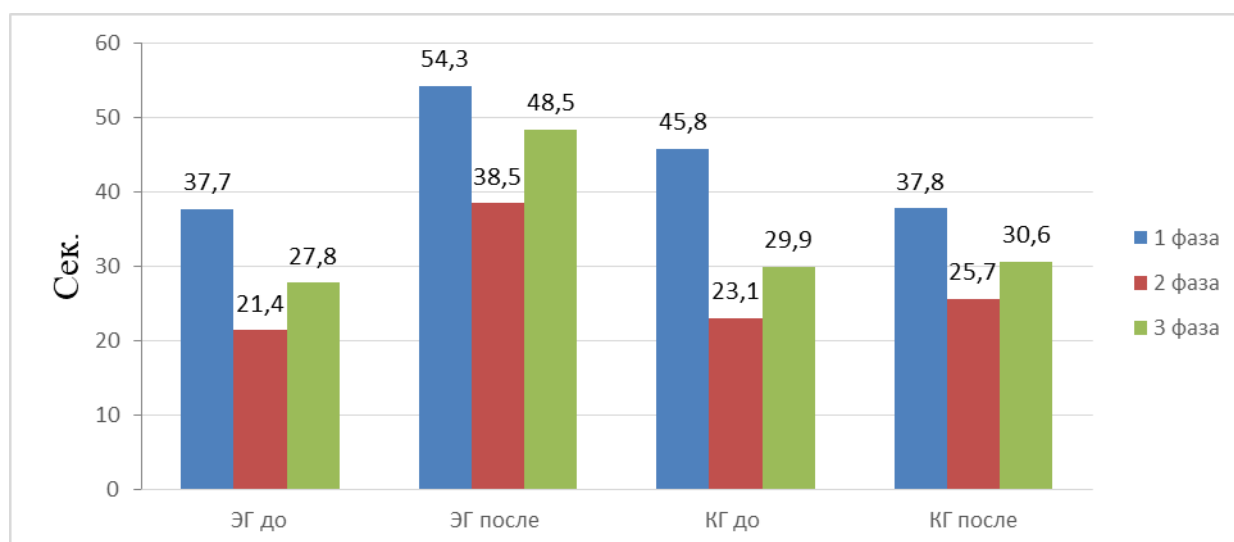


Рис. 2. Динамика показателей функционального состояния дыхательной системы в пробе Серкина

После исследования в ЭГ переносимость нагрузки дыхательной системой и восстановление устойчивости к гипоксии достоверно улучшаются в первой фазе в 1,4 раза ($p < 0,05$) и дошла до нормы, во второй фазе после нагрузки – в 1,75 улучшилась переносимость нагрузки составила 70% от 1 фазы, в третьей фазе возросла в 1,7 раза и достигла 89% от 1 фазы ($p < 0,05$). Это соответствует норме и говорит о полном восстановлении адаптационных резервов ДС. В контрольной группе статистически значимых изменений не произошло после занятий ни в одну фазу ($p > 0,05$). Во 2 фазу переносимость физической нагрузки оставалась низкой и восстановления в конце испытания не произошло, что говорит о низких адаптационных возможностях ДС девушек с артериальной гипотензией.

В ходе исследования **когнитивных функций**, а именно произвольного внимания было выявлено, что до эксперимента средний результат по группе в ЭГ составил $58,6 \pm 0,7$ сек – низкий, в КГ тоже оказался низким – $57,3 \pm 0,9$ сек и не имел достоверных различий с ЭГ ($p > 0,05$). Данные значения оцениваются как недостаточная сформированность активного внимания. Результаты представлены в таблице (см. табл. 2).

После эксперимента ЭГ внимание улучшилось в 1,4 раза ($p < 0,05$), в КГ – статистически незначимая тенденция к улучшению ($p > 0,05$). И различия средних между ЭГ и КГ после занятий стали достоверными – в 1,3 раза ($p < 0,05$), за счет значительного улучшения показателей в ЭГ.

Выводы.

1. Разработанная методика занятий с использованием физических упражнений с резиновыми амортизаторами для студенток с артериальной гипотензией на уроках физической культурой апробирована в условиях колледжа и успешно внедрена в его работу.

2. Занятия физической культурой по предложенной методике с резиновыми амортизаторами улучшили силовые качества и гибкость в 2,2–2,75 раза, скоростно-силовые качества, координационные способности девушек с пониженным артериальным давлением в 1,3–1,5 раза и уменьшили у 75% испытуемых клинические проявления артериальной гипотензии по сравнению с обычными уроками физкультуры в колледже.

3. Введение упражнения с резиновыми амортизаторами на уроках физкультуры в колледже оказали наиболее эффективное воздействие на функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной системы, повысив переносимость нагрузок в 1,3 раза.

4. Занятия с резиновыми амортизаторами на уроках физической культуры улучшили психоэмоциональное состояние студенток 16–17 лет с артериальной гипотензией и качество жизни, уменьшив в 3–4 раза и более клинические проявления заболевания.

5. Повысили концентрацию и устойчивости произвольного внимания, высокий темп сенсомоторных реакций, быструю вработываемость в 1,4 раза, что позволяет рекомендовать включение методики занятий с резиновыми амортизаторами на уроках физкультуры со студентами, особенно с диагностированным у них устойчиво низким артериальным давлением.

Список литературы

1. Андреева С.Н. Инновационный подход к урокам физической культуры с применением фитнес-резинок // Актуальные вопросы развития современной системы образования : материалы республиканской научно-практической конференции, 20 марта 2022. – НурСултан, 2022. – С. 50–55.

2. Баев В.М., Кудрявцева Е.Н. Адаптация к физической нагрузке и состояние вегетативной нервной системы у молодых женщин с низким артериальным давлением // Патологическая физиология и экспериментальная терапия. – 2015. – № 4. – 180 с.

3. Грудницкая Н.Н., Мазакова Т.В. Оздоровительный фитнес : учеб. пособие (курс лекций). – 3-е изд., перераб. и доп. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2019. – 140 с.

4. Левашова О.А. Артериальная гипотония у детей и лиц молодого возраста: вопросы диагностики, лечения, реабилитации : учеб. пособие. – Челябинск : ЮУГМУ, 2018. – 84 с.

5. Сикорский А.В. Психовегетативные нарушения у детей с артериальной гипотензией // Белорусский медицинский журн. – 2020. – № 1. – С. 75–79.

6. Чепикова Э.С., Зотин В.В. Физическая реабилитация студентов с гипотонией // Состояние здоровья: медицинские, психолого-педагогические и социальные аспекты : материалы IX Международной научно-практической интернет-конференции, Чита, 23–29 апреля 2018 года / отв. ред. А.Э. Мелоян. – Чита : Забайкальский государственный университет, 2018. – С. 165–169.

Пищурина Екатерина Ивановна

магистрант факультета педагогики и психологии детства
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
email: ekaterinapishurina@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Ekaterina I. Pishchurina

Master's student of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Childhood
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia
e-mail: ekaterinapishurina@yandex.ru

STUDYING THE SPEECH OF YOUNG CHILDREN WITH DELAYED SPEECH DEVELOPMENT

Аннотация. В статье рассматривается проблема задержанного речевого развития у детей раннего возраста, анализируются результаты проведенного исследования на базе детского сада и выделены направления коррекционной работы.

Ключевые слова: задержка речевого развития, констатирующий эксперимент, уровни, направления коррекционно-развивающей работы.

Abstract. The article deals with the problem of delayed speech development in young children, analyzes the results of a study conducted on the basis of a kindergarten and identifies areas of correctional work.

Key words: speech development delay, ascertaining experiment, levels, directions of correctional and developmental work.

Индивидуальный процесс становления речи зависит от таких факторов, как: генетическая программа, физиологическое развитие, функционирование головного мозга, сохранность анализаторов, социальная среда, психологический контакт с матерью, общение с взрослыми и т.д. В первые годы жизни овладение речью необходимо, потому что оно влияет на перестройку всех психических процессов малыша, на качественное изменение мышления, восприятия, памяти, совершенствует все виды деятельности и обеспечивает успешную социализацию ребёнка.

В настоящее время число детей раннего возраста, имеющих задержки речевого развития различного генеза значительно возросло. Данные исследований показывают, что ребёнок, развивающийся с речевым отставанием от нормы, с которым не проводились занятия в раннем возрасте по предупреждению развития вторичных нарушений, в дошкольном возрасте имеет проблемы в эмоционально-волевой, личностной, познавательной сфере (О.Е. Громова, О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко, Н.Д. Шматко).

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования теоретически и практически обосновал необходимость ранней комплексной психолого-педагогической помощи детям с нарушениями речевого и онтогенетического развития, разработав концепцию раннего выявления и коррекции различных нарушений развития (Е.Р. Баенская, О.В. Громова, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева, Л.И. Фильчикова, Г.В. Чиркина, Н.Д. Шматко и др.). Данные исследования показывают, что на устранение имеющихся отклонений в развитии, предупреждение появления вторичных нарушений, повышение

социальной адаптации детей и как следствие достижение максимально возможного для каждого ребёнка уровня общего развития, образования и степени интеграции в общество, влияет ранняя диагностика и комплексная коррекция с первых лет жизни, а иногда, и месяцев. Отсюда следует, что актуальным становится проведение психолого-педагогической работы по стимулированию речевой активности детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Принимая это во внимание, нами было проведено экспериментальное исследование. Исследование проводилось на базе МАДОУ «Детский сад № 419» г. Перми в период с декабря по январь 2023 г. В работе приняли участие 10 детей раннего возраста 1.8–2 лет, постоянно посещающих ясельную группу.

Целью эксперимента было изучение состояния и особенностей речевого развития детей раннего возраста.

Задачи эксперимента:

1. Выявить особенности речевого развития данной группы детей по выделенным параметрам.
2. Дать качественный и количественный анализ показателей состояния речевого развития детей данной группы.
3. Выделить детей на основании полученных результатов диагностики, отстающих по показателям речевого развития от нормы.
4. Разработать направления коррекционно-развивающей работы по преодолению задержки речевого развития детей.

В ходе констатирующего эксперимента нами использовались методы: анкетирование родителей, изучение медицинской документации, наблюдение за общением ребёнка с близкими взрослыми, наблюдение за эмоциональным реагированием ребёнка, посещающего группу, наблюдение за ребёнком при выполнении заданий

Обследование ребёнка начиналось с изучения анамнестических данных. Отмечались в речевой карте жалобы родителей, наличие в семье речевой патологии, указывались сведения о протекании беременности и родов, перенесённых заболеваний. Особое внимание обращалось на такие данные как: сроки появления гуления, лепета, первых слов, фразовой речи, на отношение членов семьи к речевому нарушению ребёнка и к самому ребёнку. Отмечались условия воспитания и психологический климат в семье.

В экспериментальной части нашей работы мы использовали задания из методики Архиповой Е.Ф., методики, предложенные Т.Н. Гирилук. Обследование велось по структурным компонентам языковой системы: исследование состояния крупной, мелкой моторики, исследование состояния артикуляционной моторики, исследование активной речи, исследование понимания речи. Параметры оценивались по бальной системе: отлично – 1 балл, хорошо – 0,5 балла, удовлетворительно – 0,25 балла, неудовлетворительно – 0 баллов.

Исходя из результатов по каждому параметру дети были распределены по уровням, для каждого из которых характерны следующие черты: у детей с высоким уровнем активность, инициативность, стремление выполнить задание до конца; у детей с уровнем выше среднего те же самые черты, но в выполнении заданий есть недочеты; дети среднего уровня менее внимательны, требуют большей помощи взрослого; дети с уровнем ниже среднего выполняют задание частично, после многократных повторений, проявляют интерес только к понравившимся заданиям; дети с низким уровнем невнимательные, безынициативные, склонны к капризам.

Для наглядности вынесем уровни на диаграмму (рисунок). Диаграмма позволяет увидеть большой разрыв в показателях между средним уровнем и низким и очень низким уровнем, в то время как разрыв между высоким и средним уровнем не такой скачкообразный. Отсюда мы можем сделать вывод о том, что дети низких уровней требуют кооррекционно-развивающей помощи.

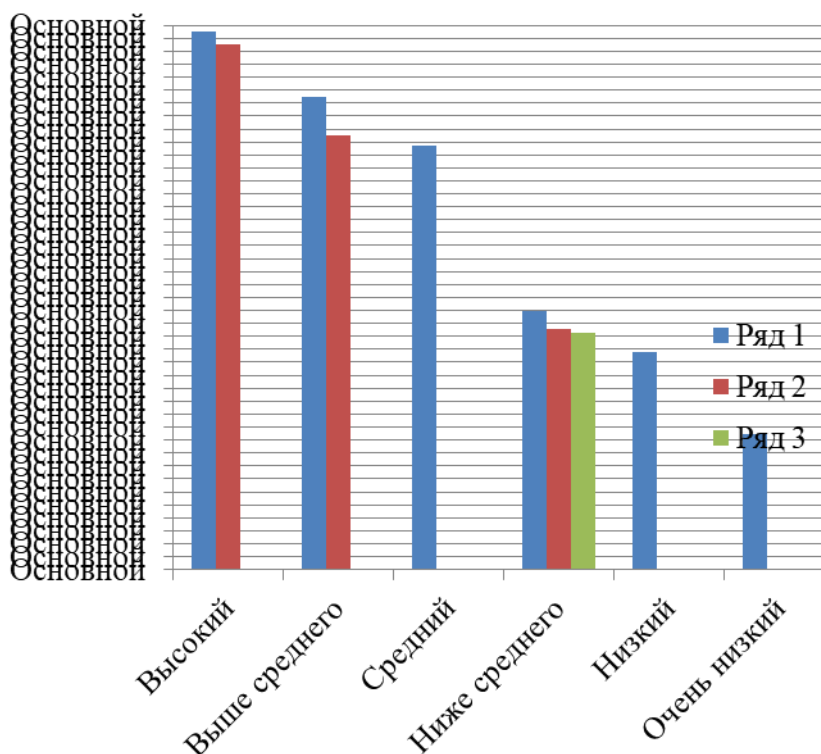


Диаграмма (рисунок)

Высокий уровень 42–38 баллов у 2 человек

Выше среднего 38–33 баллов у 2 человек

Средний уровень 33–26 баллов у 1 человека

Ниже среднего 26–18 баллов у 3 человек

Низкий уровень 18–11 баллов у 1 человека.

По результатам проведенного исследования охарактеризуем особенности детей раннего возраста с ЗРР разных групп.

Дети с высоким уровнем активные, целеустремлённые, самостоятельные. Часто они отклоняют помощь взрослого, либо убирают руку взрослого, либо говорят «сам», «сама». Аккуратно моют руки, вытирают, стараются повесить полотенце на крючок, следят за чистотой во время еды стола и футболки Ваня всегда очень огорчается, если испачкал одежду, сразу идёт переодеваться. Любое задание выслушивают до конца и затем приступают к выполнению, заканчивая дело, и чаще всего без напоминания убирают все предметы на место. Активно разговаривают со взрослым, как с партнёром. Капризничают очень редко и только в случае плохого самочувствия.

Дети с уровнем выше среднего такие же активные, инициативные, старательные. Стараются делать всё сами, но иногда не всё получается, и они просят о помощи, например, могут снять, сандалики или штаны, а надеть не получается. Эти дети старательно рисуют, лепят, делают бусы, строят из конструктора, но им чаще нужна подсказка, похвала, напоминание, что нужно прибрать игрушки.

Ребёнок со средним уровнем нуждается в помощи взрослого, особенно в тех видах деятельности, которые ей не особенно нравятся, а именно убирать за собой игрушки, лепить из пластилина. Ей необходимо присутствие взрослого для поддержки, защиты, помощи. Задания она доделывает наполовину, а затем принимает помощь взрослого. Не всегда аккуратна, не любит переодеваться.

Дети с уровнем ниже среднего выполняют задание после многократного повторения и помощи. Взрослый начинает делать, а ребёнок повторяет за ним. Быстро устают. Ищут себе другое более интересное задание. За столом им надо напоминать, как держать ложку, чтобы с неё не капало, следить за чистотой их одежды, стола.

Ребёнок с низким уровнем без руководящей помощи взрослого самостоятельно делать задание не будет. Отвлекается, стучит предметами, кидает картинки. За столом она неаккуратно ест, размазывает кашу по столу, по одежде, по лицу, водой играет, расплёскивая её на пол, на зеркало, на одежду. Чаще всего манипуляции с предметами заканчиваются тем, что она, беря игрушку, сразу теряет к ней интерес, кидая на пол, бежит за другой. Кира в общении использует жесты.

Поскольку остался ещё один ребёнок балл, которого не позволяет отнести его к группе с низким баллом, следует выделить его в **отдельный очень низкий уровень**. Ребёнок игнорировал задания, занимаясь привычным для него делом, лёжа на полу, катал машинку, не обращая внимания на взрослого.

Таким образом, на основании показателей диагностики была выделена группа детей низкого и ниже среднего уровня, отстающих по показателям от детей, относящихся к высокому, выше среднего и среднему уровню. В анамнезе данной группы детей присутствуют патологические факторы в пренатальном периоде, во время родов или в первые месяцы жизни ребёнка. После беседы с воспитателем группы выяснилось, что дети данной группы используют звукокомплексы, жесты, употребляемые ими слова: мама, папа, баба, да, на. В моторной сфере есть неловкость в выполнении основных движений: сложность в перешагивании препятствий, прыжках, хождении по гимнастической скамейке. Дети не любят нанизывать бусинки, не любят играть с мелкими предметами, не используют карандаш по назначению, не любят строить из конструктора и собирать пирамидки.

Таким образом, эксперимент показал, что уровень развития речи детей этой группы отстает от развития детей с нормальным речевым развитием, поэтому им можно поставить ЗРР и необходимо наметить **направления коррекционно-развивающей работы** по преодолению задержки речевого развития детей раннего возраста.

1. Первым направлением будет развитие моторики. Мы будем применять игры и упражнения для развития артикуляции, мелкой и общей моторики, зрительной и моторной координации.

2. Вторым направлением работы будет развитие импрессивной речи, включающим обогащение словаря ребёнка за счет слов, обозначающих, действия, предметы признаки; понимание ими простых инструкций, вопросов, несложных текстов.

3. Третьим направлением будет запуск экспрессивной речи. Для этого необходимо создать условия для возникновения у ребёнка желания произносить многократно одни и те же звуко сочетания, стимулировать ребёнка к произнесению слов, а также развивать звукопроизношение, фонематические процессы, перевода слова из пассивного словаря в активный словарь.

4. Четвёртое направление будет связано с использованием игр, развивающих голос и дыхание, такие как: звукоподражания разной силы и высоты, пропевание гласных звуков, пение потешек и детских песенок.

5. Пятым направлением является работа с родителями и педагогами для повышения их компетентности в коррекции задержки речевого развития.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 315 с.
2. Громова О.Е. Задержка речевого развития дизонтогенеза или «особый» путь развития речи // Логопед. – 2007. – № 3. – С. 26–32.
3. Громова О.Е. Норма и задержка речевого развития у детей 2–3 лет: разработка анкеты для дифференцированной оценки речи в раннем возрасте // Дефектология. – 2009. – № 2. – С. 66–77.
4. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям: моногр. / О.Г. Приходько, И.Ю. Левченко-Парадигма. – 2018. – 378 с.
- Шматко Н.Д. Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии. Успехи и опасения // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 7.

Пищурина Екатерина Ивановна

магистрант факультета педагогики и психологии детства
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: ekaterinapishurina@yandex.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-
РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

Ekaterina I. Pishchulina

Master's student of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Childhood
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia
ekaterinapishurina@yandex.ru

**THEORETICAL ASPECTS OF THE DESIGN OF CORRECTIONAL AND
DEVELOPMENTAL WORK WITH YOUNG CHILDREN WITH DELAYED SPEECH
DEVELOPMENT**

Аннотация. В статье рассказывается об исследовании, проведенном на базе детского сада г. Перми детей в возрасте от 1.8 до 2 лет с задержкой речевого развития, обсуждается ход констатирующего эксперимента, его результаты. Предлагается проект, посвященный разработке и апробации содержательных аспектов методического оснащения работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития в группе кратковременного пребывания.

Ключевые слова: задержка речевого развития, проект, констатирующий эксперимент, параметры, уровни, диаграмма.

Abstract. The article describes a study conducted on the basis of a kindergarten in Perm of children aged 1.8 to 2 years with delayed speech development, discusses the course of the ascertaining experiment, its results. A project is proposed dedicated to the development and testing of substantive aspects of methodological equipment for working with young children with speech development delay in a short-stay group.

Key words: speech development delay, project, ascertaining experiment, parameters, levels, diagram.

Отечественные исследователи подчеркивают, что процесс овладения речью в раннем возрасте центральная линия развития ребёнка, выводящая малыша из ситуационной зависимости от окружающего мира (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин). Этот процесс формирования и функционирования речевой системы происходит в неразрывной связи с остальными системами организма ребёнка – интеллектуальной, сенсорной, моторной, аффективно – волевой (Л.С. Выготский, О.Е. Громова). Таким образом, формирование речи – это самый сложный нервно – психический процесс, который происходит на протяжении первых трёх лет жизни с обязательным взаимодействием с окружающей средой и совместным общением с взрослым, которое меняется в зависимости от возраста ребёнка.

Одной из педагогических актуальных в данное время проблем является задержка речевого развития. И тому способствовали причины, подчеркнутые О.Е. Громовой: это

возросшая численность социальных сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, усугубление тяжести и стойкости речевых недостатков у дошкольников [2, с. 26]. Мы придерживаемся определения задержки речевого развития, которые высказывают специалисты – это раннее речевое развитие большой группы детей, отклонения от нормального онтогенеза у которых достаточно очевидны, однако тип речевого нарушения ещё не выделен (Г.В. Чиркина О.Е. Громова). Современные научные исследования доказывают необходимость организованной ранней диагностики и коррекция с первых лет жизни, что предупреждает появление вторичных нарушений и повышает социальную адаптацию детей. Отсюда следует, что актуальным становится проведение психолого-педагогической работы по стимулированию речевой активности детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Это может явиться залогом успешного формирования компенсаторных механизмов, коррекции первично нарушенных психических и моторных функций, профилактики вторичных отклонений в развитии.

Констатирующий эксперимент был проведён на базе МАДОУ «Детский сад № 419» г. Перми в период с декабря по январь 2023 г. В работе приняли участие 10 детей раннего возраста 1,8–2 лет, постоянно посещающих ясельную группу.

Целью эксперимента было изучение состояния и особенностей речевого развития детей раннего возраста, посещающих ясельную группу.

Задачи эксперимента:

1. Выявить особенности речевого развития данной группы детей по выделенным параметрам.
2. Дать качественный и количественный анализ показателей состояния речевого развития детей данной группы.
3. Выделить детей на основании полученных результатов диагностики, отстающих по показателям речевого развития от нормы.
4. Разработать проект коррекционно-развивающей работы по преодолению задержки речевого развития детей.

В экспериментальной части нашей работы мы использовали задания из методики Е.Ф. Архиповой, методики, предложенные Т.Н. Гирилюк. Для оценки выполнения заданий используется бальная система. Обследование велось по структурным компонентам языковой системы: исследование состояния крупной, мелкой моторики, исследование состояния артикуляционной моторики, исследование активной речи, исследование понимания речи. Параметры оценивались по бальной системе: отлично – 1 балл, хорошо – 0,5 балла, удовлетворительно – 0,25 балла, неудовлетворительно – 0 баллов. Исходя из результатов по каждому параметру дети были распределены по уровням, для каждого из которых характерны следующие черты: у детей с высоким уровнем активность, инициативность, стремление выполнить задание до конца; у детей с уровнем выше среднего те же самые черты, но в выполнении заданий есть недочеты; дети среднего уровня менее внимательны, требуют большей помощи взрослого; дети с уровнем ниже среднего выполняют задание частично, после многократных повторений, проявляют интерес только к понравившимся заданиям; дети с низким уровнем невнимательные, безынициативные, склонны к капризам.

Для наглядности вынесем уровни на диаграмму (рис. 1). Диаграмма позволяет увидеть большой разрыв в показателях между средним уровнем и низким и очень низким уровнем, в то время как разрыв между высоким и средним уровнем не такой скачкообразный. Отсюда мы можем сделать вывод о том, что дети низких уровней требуют кооррекционно-развивающей помощи.

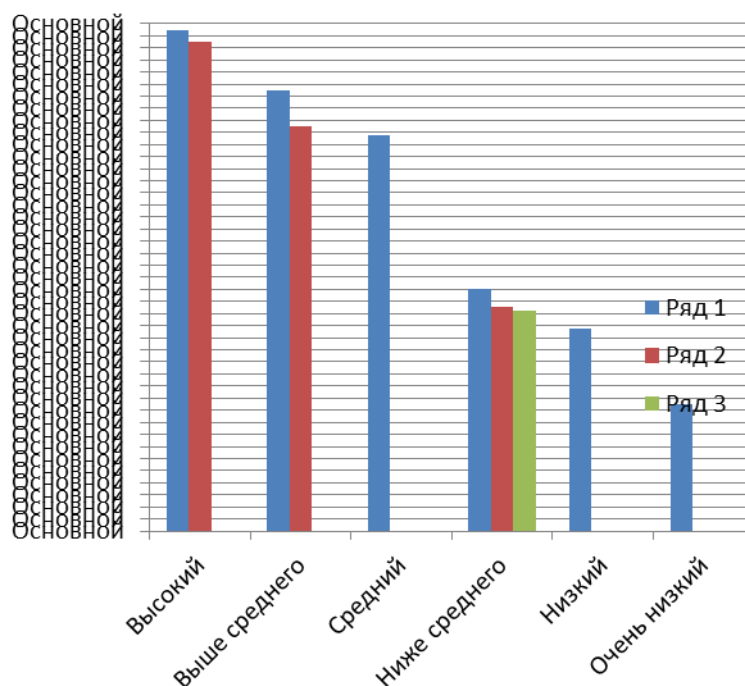


Рисунок (1)

Высокий уровень 42–38 баллов у 2 человек

Выше среднего 38–33 баллов у 2 человек

Средний уровень 33–26 баллов у 1 человека

Ниже среднего 26–18 баллов у 3 человек

Низкий уровень 18–11 баллов у 1 человека.

Дети с высоким уровнем активные, целеустремлённые, самостоятельные. Часто они отклоняют помощь взрослого, либо убирают руку взрослого, либо говорят «сам», «сама». Аккуратно моют руки, вытирают, стараются повесить полотенце на крючок, следят за чистотой во время еды стола и футболки, например, Ваня всегда очень огорчился, если испачкал одежду, сразу шёл переодеваться. Любое задание выслушивают до конца и затем приступают к выполнению, заканчивая дело, и чаще всего без напоминания убирают все предметы на место. Активно разговаривают со взрослым, как с партнёром. Капризничают очень редко и только в случае плохого самочувствия.

Дети с уровнем выше среднего такие же активные, инициативные, старательные. Стараются делать всё сами, но иногда не всё получается, и они просят о помощи, например, могут снять, сандалики или штаны, а надеть не получается. Эти дети старательно рисуют, лепят, делают бусы, строят из конструктора, но им чаще нужна подсказка, похвала, напоминание, что нужно прибрать игрушки.

Ребёнок со средним уровнем нуждается в помощи взрослого, особенно в тех видах деятельности, которые ей не особенно нравятся, а именно убирать за собой игрушки, лепить из пластилина. Ей необходимо присутствие взрослого для поддержки, защиты, помощи. Задания она доделывает наполовину, а затем принимает помощь взрослого. Не всегда аккуратна, не любит переодеваться.

Дети с уровнем ниже среднего выполняют задание после многократного повторения и помощи. Взрослый начинает делать, а ребёнок повторяет за ним. Быстро устают. Ищут себе другое более интересное задание. За столом им надо напоминать, как держать ложку, чтобы с неё не капало, следить за чистотой их одежды, стола.

Ребёнок с низким уровнем без руководящей помощи взрослого самостоятельно делать задание не будет. Отвлекается, стучит предметами, кидает картинки. За столом она неаккуратно ест, размазывает кашу по столу, по одежде, по лицу, водой играет, расплёскивая

её на пол, на зеркало, на одежду. Чаще всего манипуляции с предметами заканчиваются тем, что она, беря игрушку, сразу теряет к ней интерес, кидая на пол, бежит за другой. Кира в общении использует жесты.

Поскольку остался ещё один ребёнок балл, которого не позволяет отнести его к группе с низким баллом, следует выделить его в **отдельный очень низкий уровень**. Ребёнок игнорировал задания, занимаясь привычным для него делом, лёжа на полу, катал машинку, не обращая внимания на взрослого.

Проведя констатирующий эксперимент, мы определили группу детей, у которых есть схожие особенности. Это дети, которым свойственно отсутствие или очень слабый интерес к взрослому, как к носителю знаний. Им нужна няня, которая их пожалеет, приголубит, сделает всё за них. Для поддержания интереса к действию, персонажу необходима постоянная, дополнительная стимуляция. Дети испытывают трудности в понимании речевой инструкции, им необходимы для помощи действия взрослого. Эти дети не используют речевые высказывания для общения, а выражают свои просьбы жестом, криком, плачем. Дети не любят играть с предметами, которые надо старательно, аккуратно, вложить, вставить, нанизать, повесить. Терпение и усилие не проявляют, быстро устают, отвлекаются и начинают заниматься более интересными для них делами. Исходя из общих особенностей, выделенной нами группы детей, мы разработали проект «Говорю правильно». **Актуальность проекта** связана с исследованиями учёных, обосновавших необходимость развития психических процессов в раннем возрасте как у детей нормы, так особенно у детей, отстающих от нормы. Это позволит предотвратить появление у детей вторичных отклонений, которые помешают успешной социализации ребёнка в коллектив сверстников детского сада. Дети выделенной нами группы в результате констатирующего эксперимента по всем выделенным показателям отстают от детей нормы, а это значит, что они будут стараться привлекать внимание воспитателя криком, капризами, не будут усваивать новые знания, у них не будут формироваться необходимые навыки, появляться новообразования, характерные для данного возраста.

Информационная карта проекта

Название проекта	«Говорю правильно»
Цель проекта	Разработка и апробация содержательных аспектов методического оснащения работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития в группе кратковременного пребывания для оказания им коррекционно-развивающей помощи специалистами ДООУ.
Задачи проекта	1. Разработать рабочую программу для работы с детьми выделенной группы учителя-дефектолога 2. Разработать календарно-тематический план для работы с детьми воспитателя. 3. Разработать методические рекомендации для родителей детей с задержкой речевого развития.
Условия реализации проекта	Деятельность в группе кратковременного пребывания воспитателя с опытом работы с детьми раннего возраста. Наличие в штате детского сада учителя-дефектолога. Наличие предметно-развивающей среды, соответствующей требованиям ФГОС.
Планируемые результаты	Появление у детей слов, речевых высказываний как формы взаимодействия взрослого и ребёнка в игровой и повседневной деятельности; Удовлетворённость родителей результатами работы в ходе реализации проекта; Удовлетворённость узких специалистов при анализе показателей итоговой диагностики.
Участники проекта	Дети 1.8–2 лет, посещающие группу кратковременного пребывания, логопед, дефектолог, воспитатель, родители.
Сроки проведения	Сентябрь 2023 – май 2024

Этапы проекта:

Этап подготовительный (информационно-аналитический)

Работа на этом этапе направлена на изучение и анализ теоретической и методической литературы, на подбор диагностических методик изучения речи детей 1,8 до 2 лет, анализ результатов исследования, разработку документации для успешной реализации мероприятий в соответствии с темой проекта: программы, календарно-тематического плана, картотеки, сценариев занятий, методических рекомендаций для родителей.

Этап – основной (практический)

Коррекционно-развивающая работа по созданному методическому оснащению учителя-дефектолога, воспитателя и с привлечением родителей.

Этап – Заключительный (контрольно-диагностический)

Анализ эффективности созданного нами методического обеспечения.

Выявление удовлетворённости родителей результатами работы по проекту.

Диагностирование у детей изменений показателей по параметрам, определённым в констатирующем эксперименте с анализом результатов.

Исходя из результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, мы выделили направления работы всех участников проекта.

Обозначим **направления коррекционно-развивающей работы**: развитие экспрессивной речи, развитие импрессивной речи, развитие общей и мелкой моторики, формирование фонематического слуха, дыхательная гимнастика и артикуляционная моторика. Отсюда следует, что основная деятельность воспитателя работа по обогащению импрессивной речи при использовании лексических тем, рекомендованных специалистами, например Т.А. Датешидзе. Развитие общей и мелкой моторики будет осуществляться воспитателем в процессе вовлечения детей в продуктивную деятельность. В методических рекомендациях, прописанных для воспитателя, содержится алгоритм выполнения упражнений и подбор игр по развитию артикуляционной моторики, дыхания и фонематического слуха.

Основная работа учителя-дефектолога будет по развитию психических процессов: внимания, мышления, памяти, речи.

Методические рекомендации, написанные для родителей, содержат требования и алгоритмы выполнения артикуляционных упражнений, упражнений по развитию дыхания, картотеки игр, а также правила общения с неговорящим ребёнком.

Ожидаемыми результатами являются: подтверждение эффективности разработанного нами методического оснащения группы кратковременного пребывания, путём анализа и сравнения результатов диагностики констатирующего и формирующего эксперимента, повышение психолого-педагогической компетенции воспитателя и родителей в вопросах речевого развития детей в возрасте 1,8–2 лет. Улучшение состояния речевого развития детей, положительная оценка работы воспитателя, учителя-дефектолога и родителей в коррекции речевого развития.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1991. – 315 с.
2. Громова О.Е. Задержка речевого развития дизонтогенеза или «особый» путь развития речи // Логопед. – 2007. – № 3. – С. 26–32.
3. Мастюкова Е.М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. – СПб., 2002. – 112 с.
4. Митрофанова А.Е. Актуальные вопросы диагностики речевых нарушений у детей раннего возраста. Авторский взгляд на проблему организации диагностического процесса // Актуальные задачи педагогики : материалы 8 Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). – М. : Буки – Веди, 2017. – С. 116–121.
5. Основы воспитания и обучения дошкольников с нарушениями в развитии: Серия учебно-методических пособий, программно-методический комплекс / Л.Р. Давидович, С.Ю. Бенилова, Н.В. Микляева, Ж.В. Антипова. – М. : Изд-во Московского психолого-социального университета, 2020. – 376 с.

Пузырюк Анна Артемовна

бакалавр факультета педагогики и психологии детства
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: kornilova59@outlook.com

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
ПОСРЕДСТВОМ УЧАСТИЯ В СОВМЕСТНЫХ ИГРАХ**

Anna A. Puzyriuk

Bachelor of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Childhood
Federal State Educational Institution of Higher Education "Perm State Humanitarian
Pedagogical University", Perm, Russia
e-mail: kornilova59@outlook.com

**FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDERS THROUGH PARTICIPATION IN JOINT GAMES**

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического и экспериментального изучения особенностей формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Обосновывается значимость участия в совместных играх для социального и эмоционального развития детей с РАС.

Ключевые слова: детский аутизм, дошкольный возраст, способы коммуникации, коммуникация, совместные игры.

Abstract. The article presents the results of theoretical and experimental study of the peculiarities of the formation of communication skills in preschool children with autism spectrum disorders. The importance of participation in joint games for the social and emotional development of children with ASD is substantiated.

Key words: children's autism, preschool age, communication methods, non-verbal communication, alternative communication in joint games.

К проблеме изучения коммуникативных навыков в отечественной общей и возрастной психологии обращались О.А. Санькова, М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, Г.С. Васильев, А.А. Кидрон, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Э.А. Голубева, М.К. Кабардов, В.В. Бурлаков, Н.И. Карасева, Е.А. Кукуев, Т.П. Абакирова, Н.А. Воробьева и др.

По определению Л.С. Выготского, коммуникативные навыки – это способность человека общаться с другими людьми, передавать информацию и понимать сообщения, получаемые от собеседника. Он утверждал, что эти навыки развиваются в процессе общения и имеют большое значение для успешной адаптации в обществе.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии, коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов.

Среди основных диагностических критериев, описывающих расстройства аутистического спектра, большинство специалистов фиксируют нарушения развития коммуникативной сферы. Отечественные исследователи, исследующие проблему аутизма (Никольская О.С., Баенская Е.Р., Нуриева Л.Г., Богдашина О.Б.), а также зарубежные авторы (Ф.Р. Волкмар, Л. Винг, С.И. Шор) описывают ряд особенностей формирования коммуникативных навыков.

В ряде исследований показано, что несформированность коммуникативных навыков у детей с аутизмом во многом связана с отсутствием или недостатком у них внутренней коммуникативной мотивации. Дети с расстройствами аутистического спектра могут иметь трудности с установлением контакта взглядом, понимаем невербальных сигналов и формулированием своих мыслей и эмоций; трудности в общении могут быть обусловлены нарушением способности понимать и использовать невербальные языковые элементы, такие как жесты и мимика. Наблюдаются недостатки в понимании речи, значения сказанного. В связи с этим затруднено использование речи с целью выражения определенных коммуникативных функций: умение выражать просьбы, привлекать внимание другого человека, задавать вопросы с целью получения интересующей информации; отвечать на отдельные вопросы взрослого, поддержать диалог.

Одна из основных проблем аутичных детей состоит в том, что они не способны самостоятельно усвоить коммуникативные навыки, необходимые для повседневной жизни. Преодолению данной проблемы способствует целенаправленное, систематическое обучение. Исследования предыдущих лет показали, что формирование коммуникативных навыков у детей с аутизмом недостаточно эффективно, если процесс обучения основан на выполнении жестко структурированных упражнений и заданий и протекает исключительно в рамках терапевтических занятий. В этом случае формирующиеся навыки оказываются нефункциональными, изолированными от ежедневно возникающих социальных ситуаций и не используются детьми в условиях повседневной жизни. Использование игровых методов и приемов, наоборот, позволяет усилить у ребенка социально-коммуникативную мотивацию, благодаря которой появляется потребность использовать формирующийся коммуникативный навык. Обучение в игровой форме осуществляется на всех этапах и направлениях психолого-педагогической коррекции коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Игру у детей с РАС рассматривал Д. Б. Эльконин.

Благодаря активному взаимодействию со сверстниками и осознанной поддержке со стороны педагогов и родителей, дети с РАС могут существенно улучшить свою способность к общению. В процессе совместных игр дети с РАС вырабатывают базовые коммуникативные навыки. Используют средства невербальной коммуникации, учатся понимать и использовать жесты и мимику, демонстрируют разделенное внимание. В процессе совместной игры дети имеют возможность выражать свои чувства и понимать чужие, поддерживать диалог с ровесниками. Формируются навыки социальной ответной реакции: отклик на свое имя, согласие или отказ от предложенного предмета (деятельности), ответ на приветствия других людей. В процессе совместных игр создаются предпосылки для формирования социального поведения: желание включаться в совместную деятельность, просьба поиграть вместе, умение делиться игрушками, следовать правилам. Посредством игры дети приобретают возможность учиться новым словам и фразам, совершенствовать свою грамматику и расширять словарный запас.

С целью изучения особенностей формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра нами был организован констатирующий эксперимент. Экспериментальное изучение проводилось на базе муниципального

автономного дошкольного образовательного учреждения “Центр развития ребенка – детский сад № 161” г. Перми.

Для исследования было выбрано двое мальчиков. Обоим детям на комиссии ПМПК был поставлен диагноз МКБ 10.F.84.0 – детский аутизм.

В исследовании применялись следующие диагностические методики:

1. Методика диагностики раннего детского аутизма (К.С. Лебединская, О.С. Никольская). Данная методика позволяет выявить особенности развития всех нервно-психических сфер ребенка.

2. Методика диагностики эмоциональных нарушений у детей (М.К. Бардышевская, В.В. Лебединский). Данная методика позволяет выделить области непереносимых и переносимых аффективных нагрузок, описать варианты патологического реагирования ребенка на нагрузки разной сложности и соотнести их с репертуаром более сохранного реагирования.

3. Протокол педагогического обследования детей с расстройствами аутистического спектра (Хаустов А.В., Красносельская Е.Л.). Использование предложенного протокол в практической работе позволяет провести качественную и количественную оценку уровня актуального развития детей с РАС по следующим областям развития: поведение, коммуникация, восприятие, познавательная сфера, речь, игра, крупная моторика, мелкая моторика, самообслуживание.

На основе анализа результатов нами были составлены индивидуальные характеристики на каждого ребенка.

По классификации Лебединской К.С., Никольской О.С., мы предположили, что первый ребенок Михаил Л. может быть отнесен ко второй группе РДА.

Характеристика особенностей коммуникативных навыков Михаила Л.

В ходе наблюдения, бесед с другими специалистами мы выясняли, что ребенок не ищет эмоционально выразительных сигналов, избегает глазной контакт почти всегда, избегает соприкосновений со взрослым, коммуникативная вокализация отсутствует, сглаженная мимика, что говорит о нарушении эмоциональной коммуникации в отдельных видах контакта. Не способен к совместной регуляции действий. Не пытается обратить внимание взрослого на заинтересовавший его предмет, отсутствует указательный жест или заменяющая его вокализация, это свидетельствует о нарушении способности разделять опыт со взрослым (в ситуации исследования). Также отмечают нарушения социального поведения в коллективе детей – ребенок принимает позиция изолянта из-за непонимания эмоциональных сигналов других детей, присутствуют нарушения аффективного заражения от других детей; играет сам с собой, отмечается «полевое» поведение.

Мы обнаружили специфические особенности различных сферах, указывающие на специфику формирования коммуникативных навыков:

в сфере общения – отсутствие фиксации взгляда на глазах человека (взгляд вверх, мимо, сквозь); не обращает внимание на других людей;

в контакте с другими детьми – пассивное игнорирование, избегает соприкосновения с другими людьми, объятие ребенок ощущает как ограничение в движениях; отсутствие отклика на имя;

в аффективной сфере – отмечается отрешенность, слабая эмоциональная откликаемость;

контактность – длительное привыкание к людям;

тактильная чувствительность – отрицательная реакция на прикосновения;

при обследовании понимания речи – отсутствует реакция на обращенную к нему речь, отсутствует разговорная речь.

Учитывая, что в качестве основного средства формирования коммуникативных навыков у детей с РАС в нашем исследовании мы выбрали совместную игру, для нас важно было оценить сформированность предпосылок к ее организации. Особенности ребенка, которые мы будем учитывать при формировании игровых действий:

отмечается не стойкий интерес к игрушкам;

стереотипные манипуляции, не связанные с функциональным назначением (постукивание, разбрасывание, при возможности рвет);

характерна стереотипность действий – машет шнурком (ниткой, дождиком) перед глазами или совершает причудливые движения руками перед лицом;

присутствуют двигательные стереотипии – ритмические сгибания и разгибания пальцев рук, кружение вокруг себя, машущие движения кистью руки.

Характеристика особенностей коммуникативных навыков Максима Г.

В ходе наблюдения, бесед с другими специалистами мы выяснили, что у ребенка отмечаются чувствительность к зрительной стимуляции к физическим признакам неодушевленной среды – предпочитает движение невысокой интенсивности (мелькание, вращение в одной плоскости), длительно смотрит в окно. При неадаптивных способах реагирования в ситуациях с повышенной сенсорной нагрузкой реагирует аутостимуляцией (трясет руками, сосет палец). На уровне аффективных стереотипов отмечается нарушение ритмичности физиологических процессов – в первые 2–3 года жизни была нарушена периодичность цикла «сон – бодрствование» (ребенок не спал ночью и спал днем). Нарушение избирательности в соматической сфере – спит только с определенной игрушкой; не ест в детском саду; избирателен в еде. Отмечается нарушения избирательности в сенсомоторных стереотипии – вызывает у себя определенные стереотипные ощущения, такие как: трясет руками, щелкает пальцами. Патологическая динамика стереотипного поведения возникает в новой ситуации, если ребенок испытывает скуку. Ребенок воспринимает физический барьер как непереносимое препятствие – утрачивается к нему всякий интерес. Недостаточная реакция на новизну объектов – привлекают новые игрушки, но быстро теряет к ним интерес. На сложность предмета/материала, как непереносимая нагрузка, возникает реакция игнорирования. Отмечается недостаточность специфической игровой активности с предметами – берет, держит, носит игрушку, только затем оставляет ее, что говорит о значительном торможении игры с предметами. Недостаточность активности, направленной на присвоение предметов и территории, - не организует своего игрового пространства, берет игрушки и бросает их, что свидетельствует о недостаточности территориального поведения, неустойчивости индивидуального игрового пространства и неспособности к его организации.

Отмечается несформированность или искажения самоутверждающего поведения – ослаблено чувство личного пространства; не стремится занять чужое игровое пространство. На четвертом уровне эмоциональной коммуникации: трудности идентификации эмоциональных состояний ребенка из-за отсутствия эмоциональных выражений (обратной связи) в ситуациях, специфичных для вызова определенной эмоции. Вид контакта, «выпадающего» из целостного коммуникативного поведения ребенка и не восстанавливающегося даже в условиях эмоционального тонизирования от взрослого – голосовой. Отмечаются нарушения эмоциональной коммуникации в отдельных видах контакта: ребенок смотрит на взрослого изредка, оценивает самое общее выражение лица; терпит контакт, устанавливаемый по инициативе взрослого, лицо не отворачивает; голосовой

контакт, коммуникативная вокализация отсутствует; сглаженная мимика – лицо невыразительное. Не двигается в соответствии с ритмом движений взрослого («ручками похлопаем, ножками потопаем»), что говорит о дефиците эмоционального заражения и подражания положительным эмоциям (в ситуации игры). Не пытается привлечь внимание взрослого на заинтересовавший его предмет, отсутствует указательный жест или заменяющей его вокализация, это свидетельствует о нарушении способности разделять опыт со взрослым (в ситуации исследования). Также отмечаются нарушения социального поведения в коллективе детей – ребенок принимает позицию изолянта из-за непонимания эмоциональных сигналов других детей.

Мы обнаружили специфические особенности в различных сферах, указывающие на специфику формирования коммуникативных навыков.

В аффективной сфере: отмечается отрешенность, индифферентность. Периодически уходит в себя. Слабая эмоциональная откликаемость. Приверженность к привычным деталям окружающей обстановки и определенным видам пищи.

В сфере влечений: стремление к положительным ощущениям.

В сфере общения: спокоен, не обращает внимания на других людей. В контакте с другими детьми – пассивное игнорирование. Замедленная реакция на словесное обращение. Полевое поведение, стремление к территориальному уединению.

Контактность: длительное привыкание к людям.

Вкусовая чувствительность: избирательность в еде.

В развитии моторики: моторный облик – двигательная вялость, заторможенность. Медлительность, угловатость, порывистость движений. Присутствуют двигательные стереотипии – раскачивания, щелканье большими пальцами. Отсутствие указательных жестов.

Гипомимичность: бедность мимических комплексов (улыбки, испуга и т.д.). При обследовании игровой деятельности отмечается стереотипные манипуляции с ними не связанные с функциональным назначением. Игра в одиночку. При обследовании понимания речи – замедленная реакция на обращенную к нему речь.

Учитывая, что в качестве основного средства формирования коммуникативных навыков у детей с РАС в нашем исследовании мы выбрали совместную игру, для нас важно было оценить сформированность предпосылок к ее организации. Особенности ребенка, которые мы будем учитывать при формировании игровых действий:

отмечаются стереотипные манипуляции с неигровым материалом (веревочками, гайками, ключами и пр.): пересыпанию, кручению, верчению, перекладыванию или выстраиванию в ряды предметов, переливанию жидкости из одной посуды в другую;

дети не владеют навыками имитационных (подражательных) игр, не умеют делиться игровыми материалами, не усваивают многочисленные социальные правила игры, т.е. не способны делать свой ход, ждать своей очереди, совершать действия с переходом ходов и т.д.

Результаты исследования подтвердили наличие у обоих детей дефицитов формирования базовых коммуникативных навыков.

На следующем этапе исследования мы планируем разработку коррекционной программы по формированию коммуникативных навыков. Для решения поставленной задачи мы планируем применять метод «Хороводные игры», показавший хорошие результаты в коррекции нарушенных коммуникаций у детей с РАС. О.В. Рубан в своем исследовании подтверждает эффективность совместных хороводных игр, данный метод по ее мнению, позволяет создавать адекватное задачам развития детей с РАС игровое пространство, в рамках занятий дети получают опыт непосредственного игрового общения, осваивают

навыки коммуникации в естественной игровой ситуации, в последующем им легче перенести полученные навыки в свободное общение со сверстниками.

Список литературы

1. Белопольская Н.Л., Рубан О.В. Хороводные игры как метод коммуникативного развития дошкольников с нормативным и нарушенным психическим развитием // Социальная психология и общество. – 2012. – № 4. – С. 130–140.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. сочинений : в 6 т. – М., 1996. – 416 с.
3. Каптерев П.Ф. О детских играх и развлечениях // Семейное воспитание : хрестоматия : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / сост. П.А. Лебедев. – М. : Академия, 2001. – 408 с.
4. Лабунская В.А. Невербальное поведение. – Ростов н/Д, 1979.
5. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. – М., 1991.
6. Морозов С.А. Основы социальной и правовой помощи лицам с аутизмом. – М., 2002.
7. Немов Р.С. Психология. Книга 1 : Основы общей психологии. – М., 1994.
8. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – Изд. 8-е. – М. : Теревинф, 2014. – 288 с.
9. Нуриева Л.Г. «Развитие речи у аутичных детей» / ред.: Писаренко Л.А.
10. Питере Т. Аутизм. От теоретического понимания к педагогическому воздействию. – СПб., 1999.
11. Рубан О.В., Белопольская Н.Л. Традиционные хороводные игры как метод коррекции коммуникативных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра // Дефектология. – 2013. – № 4. – С. 37–43.
12. Рубан О.В., Белопольская Н.Л. Развитие игрового взаимодействия у дошкольников с расстройствами аутистического спектра методом «Хороводные игры». // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 28. – 2017. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/the-development-of-game-interaction-in-preschoolers-with-autism-spectrum-disorders-by-the-method-of-dance-games> (дата обращения: 14.11.2023).
13. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002.
14. Хаустова В. Основные этапы и особенности развития игровой деятельности в норме и при аутистических нарушениях.
15. Шор С. За стеной. Личный опыт: аутизм и синдром Аспергера. – М. : Наш Солнечный Мир, 2014.

Полуцкая Наталья Николаевна
магистрант факультета педагогики и психологии
ФГОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: balshakperm@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КАДЕТСКОГО КОРПУСА

Natalia N. Polutskaya
undergraduate student of the Faculty of Pedagogy and Psychology
Federal State Educational Institution of Higher Education "Perm State Humanitarian and
Pedagogical University", Perm, Russia

ORGANIZATION OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF THE CADET CORPS

Аннотация. В данной статье освещены вопросы патриотического воспитания младших школьников, которые направлены на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины способной успешно выполнять свои гражданские обязанности в будущем.

Раскрывается содержание патриотического воспитания на примере организации внеурочной деятельности в ПКШ № 1 города Перми среди учащихся 2 классов.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, младшие школьники.

Abstract. This article highlights the issues of patriotic education of younger schoolchildren, which are aimed at the formation and development of a person who has the qualities of a patriot citizen of the Motherland and is able to successfully fulfill his civic duties in the future.

The content of patriotic education is revealed by the example of the organization of extracurricular activities in the secondary school No. 1 of the city of Perm among 2nd grade students.

Key words: patriotism, patriotic education; junior schoolchildren.

Введение. Одним из приоритетных направлений воспитательной системы современной школы является патриотическое воспитание, главная цель которого – формирование у учащихся любви к своей Родине.

Патриотическое воспитание является многогранным понятием, и различные авторы могут воспринимать его по-разному. Патриотическое воспитание имеет важное значение, поскольку оно формирует глубокие связи между индивидом и его страной, способствует укреплению гражданства и гражданской идентичности. Это также помогает в сохранении и передаче культурных и исторических ценностей, что важно для сохранения культурного наследия. Кроме того, патриотическое воспитание способствует формированию чувства единства и солидарности в обществе, что помогает укрепить социальную структуру и способствует патриотичному поведению граждан. Таким образом, патриотическое воспитание играет ключевую роль в формировании гражданских ценностей и готовности служить своей стране [5, с. 113].

Термин «Патриотизм» происходит от греческих patriots – соотечественник, patris – родина, отечество и определяется как «любовь к Отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам» [4, с. 453].

В педагогической науке патриотизм определяют, как нравственное качество личности. Патриотическое воспитание может различаться в зависимости от культурного, социального и политического контекста, и разные авторы и педагоги могут подходить к этому понятию с уникальными акцентами и подходами. Однако в целом, оно обычно связано с формированием чувства принадлежности к своей стране, уважением к её ценностям, и ответственностью перед обществом.

Патриотическое воспитание – это процесс формирования у личности чувства гордости, уважения и привязанности к своей стране, ее истории, культуре, традициям и ценностям. Оно направлено на воспитание гражданской и национальной идентичности, а также на развитие чувства ответственности перед родиной и обществом [3, с. 271–273].

Исследование психолого-педагогической литературы показывает, что патриотические чувства у детей младшего школьного возраста не возникают сами по себе, а формируются в результате целенаправленного воспитательного воздействия на учащегося в воспитательной работе семьи, школы и внешкольных учреждений. Потенциалом в воспитании патриотических чувств обладает внеклассная деятельность учащихся младшего школьного возраста, одним из направлений организации которой, согласно ФГОС, является духовно-нравственная направленность.

Патриотическое воспитание младших школьников в условиях кадетского корпуса имеет свои особенности, связанные с военной и воспитательной направленностью таких учебных учреждений. Несколько ключевых особенностей такого патриотического воспитания:

1. Военная дисциплина и порядок
2. Патриотические ценности
3. Физическая подготовка
4. Изучение военной истории
5. Патриотические мероприятия
6. Военная подготовка
7. Социальная адаптация

Патриотическое воспитание младших школьников в российских кадетских корпусах включает разнообразные формы и методы, несколько из них:

1. Изучение российской истории и культуры.
2. Лагеря и экскурсии.
3. Участие в мероприятиях воинской патриотики.
4. Лекции и беседы с ветеранами и военными специалистами [1, с. 50–59].

Основная часть. С целью формирования компонентов патриотизма второклассников было организовано эмпирическое исследование по данному направлению.

Цель опытно-экспериментальной работы – выявить уровень сформированности патриотизма младших школьников и эмпирически доказать необходимость формирования патриотизма с помощью программы патриотического воспитания «Мы будущие кадеты».

Эмпирической базой являлась МАОУ ПКШ № 1 «Пермский кадетский корпус» г. Перми. Исследование проводилось во 2 «Б» и 2 «А» классах, численностью 15 учащихся. В контрольной группе – учащиеся 2 «А» класса, в экспериментальной – учащиеся 2 «Б» класса.

Проведенное эмпирическое исследование включало в себя три этапа. Первый этап (январь 2023 года), констатирующий, целью которого было первоначальное выявление уровня патриотизма.

Следующий этап эмпирического исследования, формирующий этап, который проводили в феврале – апреле 2023 года включал следующие задачи:

1. Проектирование программы внеурочной деятельности «Мы будущие кадеты» по формированию патриотического воспитания младших школьников.

2. Реализация программы внеурочной деятельности «Мы будущие кадеты» по формированию патриотического воспитания младших школьников.

3. Проведение диагностики после первого блока программы по патриотической воспитанности «Мы будущие кадеты»

4. Анализ и сравнение диагностического исследования по формированию патриотизма с результатами первого этапа.

Третий, контрольный, этап эмпирического исследования, май 2023 года, включал в себя проведение итоговой диагностики, обработку и оценку полученных результатов исследования с контрольным этапом по формированию патриотической воспитанности младших школьников.

Диагностическим инструментарием для определения уровня компонентов патриотизма послужила методика Т.М. Масловой [2, с. 309–313]. Данная методика включала в себя три диагностики, которые были использованы на всех этапах эмпирического исследования. Критериями для определения уровня сформированности младших школьников были выделены компоненты:

- поведенческо-волевой, для выявления которого использовалась методика «Я патриот». В ходе проведения методики выявлялись такие качества, как умения применять свои качества на благо России, проявлять свою социальную активность и следовать патриотическим принципам.

- эмоциональный компонент, методика «Мое отношение к малой Родине», данная методика предполагает выявление таких эмоциональных качеств, как трепетное отношение к стране, знание истории своего края, достижением своей «малой Родины»

- когнитивный компонент, методика «Незаконченное предложение», методика предназначена для выявления у школьников знаний о культе своей Родины и ее истории.

По результатам проведенной диагностики «Я патриот», по поведенческо-волевому уровню сформированности, на констатирующем этапе, можно сделать вывод, что обе группы диагностируемых имеют средний уровень владения практическими умениями и навыками по применению знаний о Родине.

Следующей была проведена диагностика эмоционального компонента с помощью методики Т. Масловой «Мое отношение к малой Родине».

Анализируя результаты диагностики по данной методике можно сказать, что как контрольная, так и экспериментальная имеют средний уровень сформированности патриотического воспитания по всем компонентам.

В ходе проведения третьей методики «Незаконченное предложение» выявилось: в контрольной группе 10 воспитанников, а в экспериментальной – 8 учеников не справились с заданиями. Данные результаты говорят о низком уровне сформированности патриотизма по когнитивному критерию.

Исходя из полученных результатов было определено, что обе группы нуждаются в более подробном изучении материалов по патриотическому воспитанию направленных на воспитание патриотизма подрастающего поколения, становление гражданина любящего

свою Родину, уважающего культуру и традиции народов. Также были выявлены пробелы в представлении понятия «патриотизм», имеют малый объем информации о своем крае, частично отсутствуют знания о символах, о истории и героическом прошлом нашей Родины.

В связи с этим на формирующем этапе исследования нами была разработана и апробирована программа «Мы будущие кадеты», направленная на повышение уровня сформированности всех компонентов у таких ребят.

Согласно критериям, определенных Т.М. Масловой: эмоциональный, когнитивный и поведенческо-волевой компонент был разработан ряд занятий, каждое из которых влияет на отдельно взятый критерий.

Разработанный комплекс занятий состоял из трех блоков.

Первый блок включал в себя шесть занятий, которые были направлены на расширение знаний о семье и малой Родине, родословной и милосердном отношении к людям.

Второй блок – два занятия, направленные на воспитание патриотизма, а также на расширение знаний о кадетских корпусах.

Третий блок состоял из двух занятий, на которых формировалась гражданская позиция младших школьников, а также расширение знаний о нашей многонациональной стране.

Направления работы в программе связаны логически, имеют общую структуру для формирования патриотического воспитания младших школьников.

Когнитивный, поведенческо-волевой и эмоциональный критерии являются опорой для любой деятельности. На поведенческий критерий оказали влияние следующие занятия по темам: «Моя семья», «Увлечения моей семьи. Семейные праздники», направленные на деятельность по сохранению семейной памяти. Во время занятия «Родословная» школьники создавали генеалогическое древо своей семьи. Занятие способствовало формированию поведенческих навыков, которые необходимы для воспитания личности будущего гражданина: ответственность, целеустремленность, усидчивость, настойчивость, трудолюбие и др.

Наиболее ярко отразились на поведенческом критерии патриотической воспитанности занятия на тему «Профессии близких мне людей». Целью данного занятия было, заинтересовать воспитанников в будущем выборе профессий. Школьники встречались с родителями, которые работают на предприятии «Пермские моторы», в ДПС, следственном комитете.

Когнитивный критерий оценки уровня патриотического воспитания очень важно начать формировать с младшего школьного возраста, патриот должен обладать знаниями о культуре, традициях, истории своего Отечества. Для формирования устойчивых знаний о «большой» и «малой» родине были определены ряд тем, таких как «Музей авиации. Экскурсия «Пермские моторы», «Символы России. Герб города Перми», «Мой родной город. История моего города. Достопримечательности моего города. Улицы родного города. Улицы, названные в честь героев ВОВ».

Внеклассные занятия проходили в виде беседы, показа презентации и виртуальной экскурсии по достопримечательностям родного города Перми, которое проводили экскурсоводы, гиды были заранее выбраны из числа учащихся. Младшие школьники активно участвовали в диалоге с экскурсоводами, задавали вопросы и дополняли сведения своими историями.

Ряд занятий по программе был направлен на повышение уровня патриотической воспитанности по всем показателям. Занятия на темы: «Кадетские корпуса», «Без срока давности» направлены и на получение знаний, и на эмоциональную сферу школьников, и на

поведенческого-волевою, и на когнитивного, а также мотивируют к деятельности на благо своей страны.

В ходе проведения программы по патриотическому воспитанию, после первого блока, был проведен формирующий этап диагностики. Результаты улучшились. Диагностическим инструментарием выступала метода Т.М. Масловой.

После проведения всех блоков программы патриотического воспитания младших школьников был проведен контрольный этап диагностики. Для более точного анализа диагностику проводили в двух группах школьников-контрольной и экспериментальной, диагностический инструментарий тот же, как и на констатирующем этапе.

Целью контрольного этапа было выявление изменений патриотизма в результате апробации программы «Мы будущие кадеты».

Результаты контрольного эксперимента отразили положительную динамику по итогу проведенного комплекса занятий по патриотическому воспитанию школьников.

Рассмотрим результаты контрольного этапа диагностики по первой методике патриотического воспитания Т.М. Масловой «Я патриот» (табл. 1): 13 учащихся, а это 80% испытуемых показали высокий результат, что говорит о положительной динамике, на констатирующем этапе высокий уровень показали только 6 учащихся (40%). Средний уровень по поведенческо-полевому критерию показали 3 воспитанника кадетского корпуса, это 20% от числа испытуемых, низкий уровень не показал ни один учащийся.

Таблица 1

Сравнительные результаты методики «Я – патриот»

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество чел.	%	Количество	%
Высокий	6	40	13	80
Средний	7	47	3	20
Низкий	2	13	0	0

В ходе диагностики по методике Т.М. Масловой «Мое отношение к малой Родине» (табл. 2) высокий показатель был у 14 участников, а это 93%, испытуемых с низким уровнем не оказалось. Эмоциональный критерий патриотического воспитания младших школьников увеличился более чем вдвое, что говорит о положительной динамике. Учащиеся стали более эмоциональны, для них не чужда забота и внимание к людям, появились более теплые нотки в голосе при ответе на вопросы о истории родного края.

Таблица 2

Сравнительные результаты методики «Моё отношение к малой Родине»

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество чел.	%	Количество	%
Высокий	6	40	14	93
Средний	6	40	1	7
Низкий	3	20	0	0

При проведении повторной диагностики на контрольном этапе по методике Т.М. Масловой «Незаконченное предложение» (табл. 3) были получены следующие данные: высокий показатель у 14 учащихся (93%), низкий уровень получил только один из воспитанников (7%). При сравнении результатов можно сделать вывод, что уровень сформированности по когнитивному критерию патриотического воспитания младших школьников значительно увеличился, а это является доказательством положительной динамики внеурочной программы.

Сравнительные результаты методики «Незаконченное предложение»

Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество чел.	%	Количество	%
Высокий	7	47	14	93
Низкий	8	53	1	7

Проведя анализ и сравнивая результаты, можно констатировать, что проведенная программа имеет положительную динамику по всем трем критериям. Знания учащихся значительно повысились, воспитанники стали милосерднее, добрее, раскрылась эмоциональная сфера, а поведение будет направлено на действие на благо своей родины.

Заключение. Таким образом, по итогам контрольного эксперимента было установлено, что разработанная программа действительно способствовала повышению уровня патриотического воспитания школьников, опираясь на представленные критерии: когнитивный, эмоциональный и поведенческо-волевой. В результате повторной диагностики школьники смогли выявить черты истинного патриота своей страны; применить полученные знания о «большой» и «малой» родине заканчивая предложения о культуре и истории страны, региона, города; смогли оценить свою деятельность и чувства в отношении своего города. Положительная динамика результатов указывает на эффективность подобранных форм и методов организации патриотического воспитания в внеурочной деятельности.

Это значит, что данная программа по развитию компонентов патриотизма младших школьников «Мы будущие кадеты» реализована успешно, но требует более углублённого анализа и доработки.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Нравственное воспитание // Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Маслова Т.М. Модель патриотического воспитания младших школьников в процессе взаимодействия с окружающей средой // Вектор науки ТГУ. – 2014. – № 3 (29). – С. 309–313.
3. Михайлова Е.Н. Формирование патриотических чувств у младших школьников в процессе обучения // Современное педагогическое образование. – 2018. – № 5. – С. 271–273.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : ИТИ Технологии, 2008. – 944 с.
5. Рустамова С.У. Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников // Педагогическое искусство. – 2021. – № 1. – С. 113–117.

Рожкова Алёна Вячеславовна
магистрант физического факультета
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
e-mail: alenav1998@mail.ru

**КОМАНДНАЯ ДИСТАНЦИОННАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА
СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Alyona V. Rozhkova
undergraduate student of the Faculty of Physics
Federal State Educational Institution of Higher Education
“Perm State Humanitarian Pedagogical University”, Perm, Russia
e-mail: alenav1998@mail.ru

**TEAM REMOTE WORK AS A MEANS OF IMPROVING THE PROFESSIONAL SKILLS
OF SPECIALISTS IN THE EDUCATION SYSTEM**

Аннотация. В данной научной статье исследуется вопрос о значимости командной дистанционной работы (КДР) для развития профессионального мастерства специалистов в образовательной системе. Предполагается, что подготовка специалистов к КДР способствует улучшению их профессионального мастерства. В работе рассматриваются ключевые аспекты дистанционного обучения, КДР и профессионального мастерства. Гипотеза будет проверена на основе проведения исследования с участием специалистов системы образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, командная дистанционная работа, профессиональное мастерство.

Abstract. This scientific article examines the importance of team distance work for the development of professional skills of specialists in the educational system. It is assumed that the training of specialists for team remote work contributes to the improvement of their professional skills. The paper discusses the key aspects of distance learning, team distance work and professional skills. The hypothesis will be tested on the basis of a study with the participation of specialists of the education system.

Key words: distance learning, team remote work, professional skills.

Современные технологии изменяют образовательную среду, и все больше специалистов системы образования сталкиваются с необходимостью работы в команде на расстоянии. Командная дистанционная работа (КДР) становится все более важным средством совершенствования профессионального мастерства специалистов системы образования. Однако, вопрос о важности и подготовленности к КДР до сих пор остается недостаточно исследованным. В данной статье предпринимается попытка заполнить этот пробел.

Целью данного исследования является выявление важности КДР и уровня подготовленности специалистов системы образования к данной форме работы. Объектом исследования выступает совершенствование профессионального мастерства специалистов

системы образования, а предметом исследования - командная дистанционная работа. В рамках данной статьи будет проверена следующая гипотеза: если специалисты системы образования будут подготовлены к КДР, то их профессиональное мастерство повысится.

Для проведения исследования был использован комбинированный метод, включающий в себя анализ научных работ, эмпирический анализ и анкетирование. В качестве первого этапа исследования, был проведен анализ научных работ на тему КДР и подготовки специалистов системы образования. Далее был проведен эмпирический анализ, в ходе которого были проанализированы данные о проведении КДР в различных учреждениях системы образования. Наконец, был проведен опрос специалистов системы образования с использованием стандартизированных анкет и сделан сводный анализ ответов.

Основываясь на ряде статей и публикаций, отметим основные особенности и преимущества использования командной работы.

В статье «Преимущества и проблемы внедрения командного метода работы» Е.С. Яхонтова дает следующее определение понятию «команда» [5, с. 27]:

«Команда – это небольшая группа людей, объединенных общей целью с взаимодополняющими способностями, высоким уровнем взаимного доверия, понимания и уважения. Наиболее значимыми факторами эффективной командной работы являются функциональная идентификация, управление взаимной зависимостью, управление в условиях существования различий, управление степенью закрытости команды от постороннего влияния, своевременная диагностика и разрешение противоречий и создания условий для постоянной коммуникации членов группы».

Г.Ж. Бальтанова в своей статье «Работа в малых группах как одна из активных форм организации аудиторной работы обучающихся в образовательных учреждениях высшего образования» [1, с. 56] выделяет следующие достоинства командного взаимодействия:

- возможность объединения различных знаний и навыков для решения проблем;
- повышение ценности личного вклада каждого члена команды;
- возможность для членов команды учиться друг у друга;
- взаимная поддержка и взаимовыручка;
- возможность для членов команды вдохновлять и мотивировать друг друга.

Помимо вышеперечисленных преимуществ, в данной статье также указываются трудности, возникающие при командной работе обучаемых:

- споры между участниками группы;
- конкуренция и ревность;
- господство коалиции.

Характер взаимодействия между обучаемыми в команде играет важную роль, как отмечает А.Г. Шумовская в своей научной статье «Командная работа и формирование креативной компетентности будущего педагога» [4, с. 139]. Согласно ее точке зрения, взаимозависимость означает, что результаты работы каждого члена команды зависят от действий остальных членов команды. А значит, всей команде нужно следовать определенным законам. Доктор педагогических наук Е.С. Полат вместе со своим коллективом в учебном пособии для вузов «Педагогические технологии дистанционного обучения» [3, с. 111] определила следующие принципы для эффективного взаимодействия участников команды в дистанционном формате:

1. Принцип системности – методологический принцип, который определяет организацию обучения и создание учебных материалов, а также познавательную деятельность. Связи и управление в системе обеспечивают ее открытость и возможность развития и усовершенствования.

2. Принцип учета специфики предметной области обучения и контингента обучаемых.

3. Принцип интерактивности. Интерактивность в дистанционном обучении рассматривается с двух сторон: взаимодействие участников педагогического процесса, с одной стороны, и интерактивность как дидактическое свойство используемых средств обучения, с другой. Поскольку основной акцент в дистанционной форме делается на самостоятельную познавательную деятельность учащихся индивидуально или в небольших группах сотрудничества, предпочтение отдается таким средствам обучения и контроля, которые имеют обратную связь.

4. Принцип гибкости, маневренности всего образовательного процесса и учебно-методического обеспечения. В соответствии с этим принципом рекомендуется модульное построение контента, где каждый модуль является автономным и открытым для дальнейшей разработки в соответствии с потребностями и интересами учащихся. В этом процессе используются технологии гиперссылок или системы ссылок на дополнительные информационные и образовательные ресурсы. Такой подход также применим к лабораторным и практическим работам. Дифференциация обучения осуществляется в контексте личностно-ориентированного подхода. Создается гибкая система взаимодействия между учащимися и преподавателем с помощью педагогических технологий, а изменения в различных видах деятельности определяются дидактическими задачами.

5. В контексте дистанционного обучения, эффективность обучения будет определяться применением принципа корреляции и командного подхода к организации деятельности в онлайн-сетях. Реализация этого принципа играет ключевую роль в достижении успеха в обучении. Эффективность командной работы зависит от умения преподавателя организовывать небольшие группы сотрудничества, учитывая психологическую совместимость участников, их интересы, способность к толерантности, взаимоуважению и культуре общения. Кроме того, организация учебного материала также имеет важное значение. В содержании курса должны быть задания, которые позволяют группам работать совместно, и при этом предусматривают задания для каждого участника группы. Большую роль также играет стиль общения педагога с группами, его способность мотивировать совместную работу и чувство ответственности всех и каждого за результаты этой работы.

6. Настоящее время характеризуется особым интересом к принципу информационной и психологической безопасности. Современное Интернет-пространство является демократическим средством коммуникации, где каждый может публиковать различную информацию. Однако в поиске дополнительных материалов при использовании электронной формы обучения учащиеся и студенты, могут столкнуться с некомпетентной, бесполезной и даже вредной информацией, которая может негативно повлиять на их психологическое и эмоциональное состояние. Следовательно, при разработке содержания онлайн-курсов и рекомендаций по поиску дополнительных источников информации преподаватели должны быть осведомлены о возможных трудностях и опасностях в информационном и психологическом аспектах.

В статье И.А. Вальдман, О.В. Мерецкова "Методические аспекты организации групповой работы обучаемых при реализации программ повышения квалификации в дистанционном формате" [2, с. 73] исследуется подход компании АНО "Электронное образование для наноиндустрии (еНано)" как вариант реализации групповой работы обучаемых в программах повышения квалификации в дистанционном формате. В результате анализа был сделан вывод, что выполнение групповых заданий обучаемыми на основе

описанного опыта реализации программ повышения квалификации в дистанционном формате является целесообразным при соблюдении определенных методических приемов:

- 1) определение ролей каждого участника команды;
- 2) наличие проекта, реализация которого будет использоваться в будущей профессиональной деятельности;
- 3) связь промежуточных командных заданий и итогового учебного проекта группы;
- 4) возможность организации внутригрупповой коммуникации и общения между обучаемыми, выполняющими групповую работу;
- 5) подчеркивание вклада каждого участника в командную работу и наличие способов его фиксации.

Следует вывод, что только при взаимообусловленном функционировании всех компонентов системы дистанционного обучения можно прогнозировать её эффективность. Поэтому, как будущих педагогов, так и специалистов в системе образования необходимо специально готовить.

В ходе проведения эмпирического анализа и анкетирования были рассмотрены данные, связанные с проведением КДР в различных учреждениях системы образования. Были выявлены следующие ключевые моменты:

1. Специалисты системы образования довольно часто сталкиваются с командной работой в своей деятельности.

2. Респонденты отметили некоторые проблемы, с которыми они сталкиваются при работе в командах в очном формате, такие как: неорганизованные дискуссии, отсутствие четкого распределения обязанностей, наличие шума, отсутствие вовлеченности всей команды и неравномерная нагрузка участников.

3. 85,7 % опрошиваемых приходилось участвовать в удаленной командной работе.

4. Были выделены следующие цели командной работы в дистанционном формате: объединение группы людей на разных удаленных местах, оптимизация и централизация, обеспечение комфортных условий работы для всех участников команды для повышения результативности, возможность подключения из разных мест, сплочение, работа над решением проблем на расстоянии и приобретение новых знаний.

5. Были отмечены особенности командного взаимодействия в дистанционном формате, такие как: экономия времени, удобное рабочее место, возможность отключить звук в случае необходимости, отсутствие физического контакта, гибкость по времени и месту встреч, ожидание ответа от участников, несовпадение рабочих графиков, наличие интерактивности и разделение задач для достижения общей цели.

6. Участники КДР испытывают определенные сложности, такие как возникновение недопониманий, проблемы с Интернетом, трудности в проведении мозгового штурма, отсутствие эмоциональности, игнорирование задач.

7. Респонденты выразили необходимость получения дополнительной информации и обучения для успешной командной дистанционной работы. Они выделили следующие аспекты: умение понимать людей, продуктивное взаимодействие, использование наушников и камеры, методы устранения проблем при КДР, ознакомление с различными сервисами (например, Сферум), отработка собственных навыков, организация встреч и приемы эффективных методов работы в группе.

8. Были выбраны такие технологии, которые можно использовать при организации командной работы. Из них наиболее популярными оказались интерактивные технологии (77,1%), игровые технологии (54,3%), и технология творческих мастерских (51,4 %).

9. По вопросу о том, может ли КДР стать основным видом командной работы, 65,7 % опрошиваемых ответили отрицательно.

10. Исследование показало, что мессенджеры и программы видеоконференции являются наиболее удобными инструментами для командно-дистанционной работы (КДР) участников в области системы образования. Viber и Telegram популярны среди мессенджеров, а Zoom, Vebinar и Teams – среди программ видеоконференции.

Как выяснилось, не все учреждения системы образования активно используют КДР, что указывает на необходимость улучшения подготовки специалистов к этой форме работы. Опрос специалистов подтвердил, что подготовка к КДР способствует развитию их профессионализма. Командно-дистанционная работа способствует обновлению содержания обучения, методов преподавания и распространения знаний, а также расширению доступа к образованию. Поэтому важно обеспечить качественную подготовку специалистов системы образования к работе в дистанционной среде, чтобы они эффективно справлялись с образовательным процессом и взаимодействовали друг с другом.

Список литературы

1. Бальтанова Г.Ж. Работа в малых группах как одна из активных форм организации аудиторной работы обучающихся в образовательных учреждениях высшего образования // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы II Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 24 апр. 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 56–58.

2. Вальдман И.А., Мерецков О.В. Методические аспекты организации групповой работы обучаемых при реализации программ повышения квалификации в дистанционном формате. Открытое образование. 2017;(6):70-80. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2017-6-70-80>

3. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е.С. Полат [и др.] ; под ред. Е.С. Полат. – 3-е изд. – М. : Юрайт, 2020. – 392 с. – (Высшее образование).

4. Шумовская А.Г. Командная работа как условие формирования креативной компетентности будущего педагога // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири «MAGISTER DIXIT» – Иркутск : Евразийский лингвистический институт, 2011. – С. 139–141.

5. Яхонтова Е.С. Преимущества и проблемы внедрения командного метода работы // Современное управление. – 2003. – № 10. – С. 27–32.

Романова Мария Владиславовна
магистрант кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
e-mail: d-romanoff@yandex.ru

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КЛАССНЫЙ ЧАС КАК ЭФФЕКТИВНАЯ
ФОРМА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-
КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКА**

Mariya V. Romanova
Master's Student of the Department of Pedagogy and Psychology
Federal State Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
e-mail: d-romanoff@yandex.ru

**A PERSONALITY-ORIENTED CLASS HOUR AS AN EFFECTIVE FORM
OF EDUCATIONAL WORK FOR THE DEVELOPMENT OF A POSITIVE SELF-
CONCEPT OF A TEENAGER**

Аннотация. В статье рассматриваются критерии сформированности Я-концепции и необходимые условия для осуществления конструктивных личностных изменений. В работе представлены преимущества личностно-ориентированного классного часа как формы воспитательной работы для развития позитивной Я-концепции подростка.

Ключевые слова: позитивная Я-концепция, самооценка, личностно-ориентированный подход, критерии сформированности образа Я.

Abstract. The article discusses the criteria for the formation of the Self-concept and the necessary conditions for the implementation of constructive personal changes. It presents the advantages of a personality-oriented class hour as a form of educational work for the development of a positive Self-concept of a teenager.

Key words: positive Self-concept, self-esteem, personality-oriented approach, criteria for the formation of the Self-image.

Термин «Я-концепция» в научном языке появился в конце XIX века. Его предложил американский психолог Уильям Джеймс. «Я-концепция» — это сложная структура, которая, по Бернсу, состоит из трех элементов: когнитивного, оценочного и поведенческого. Когнитивный — это образ Я, который включает представления человека о самом себе, о своих качествах и характеристиках. Оценочный компонент — это самооценка человека, основанная на аффективной оценке своего образа Я. Поведенческий — это поведенческие реакции или конкретные поведенческие действия, обусловленные образом Я и самооценкой [1, с. 32].

К сожалению, в психологической и педагогической литературе нет единообразия подходов к определению понятий и использованию однозначной терминологии. Часто понятие Я-концепция и понятие образ Я подменяют друг другом. Между тем, это разные понятия и их необходимо разграничивать между собой. Образ Я — это описательная составляющая Я-концепции, это только часть этого структурного образования. Образ Я — это то, как мы представляем себя в своих мыслях, в своем восприятии. Но помимо

представлений о себе у человека формируется еще отношение к себе, принятие себя, то есть проявляется оценочный компонент Я-концепции, а также поведенческий компонент, что однозначно характеризует понятие Я-концепции как более сложное, в отличие от образа Я.

Восприятие себя формируется как бессознательно, например, с детства, под влиянием навязанных представлений о себе со стороны значимых других; так и сознательно, рефлексивно, на основе самостоятельной оценки своих свойств, качеств, поступков и достижений. Процесс развития представлений о себе и самоотношения, начинаясь с малых лет, не прекращается всю жизнь. С возрастом человек формирует о себе устойчивое мнение, которое уже с трудом поддается корректировке. В отличие, например, от подросткового возраста, который является наиболее сенситивным этапом формирования личности и ее социализации. На этом возрастном этапе активно происходит формирование Я-концепции подростка как системы устойчивых и внутренне согласованных представлений о самом себе, развитие его индивидуальности. Поэтому важно именно на данном этапе уделять значительное внимание формированию и развитию позитивной Я-концепции подростка.

Современные подростки поколения Z имеют характерные особенности: они уверены в собственной исключительности, у них нет устойчивых предпочтений, живут сегодняшним днем, нацелены на легкий и быстрый успех и саморазвитие, стремятся к активному социальному взаимодействию [3, с. 55–58]. Сегодня взрослый не является для современного подростка безусловным авторитетом, так как уступает ему во многих навыках и хуже ориентируется в современной бесконечно меняющейся жизни. Снижение роли взрослого повышает и так большую значимость для подростка его сверстников. В подростковом возрасте сверстники являются главной референтной группой; повышается значимость общения, межличностного взаимодействия и статусного положения в группе. Именно среди сверстников подросток может удовлетворить свою потребность в самоутверждении, самоуважении и признании своей социальной значимости. Поэтому на первый план выходит проблема самопринятия подростка через принятие себя другими и признания своей значимости в коллективе. Самопринятие, в идеале, не должно зависеть от самооценки подростка и от внешней оценки его качеств и действий. Но в подростковом возрасте, когда личность еще только формируется, между самооценкой и самопринятием есть прямая связь: завышенный уровень притязаний подростков и низкий социометрический статус в группе способствуют формированию низкой самооценки, что, в совокупности, приводит к негативному самоотношению и неприятию себя. Поэтому важно помогать подростку повышать его самооценку, в том числе, смещая акцент с оценок окружающих людей, в том числе сверстников, на личный опыт, собственную оценку своих поступков и личностных качеств, развивая его внутренний локус-контроль, помогая ему выстраивать внутренне согласованный, непротиворечивый образ своего Я.

Для реализации данной стратегии наиболее подходящей формой воспитательной работы является личностно-ориентированный классный час. Личностно-ориентированный классный час – это форма общения между учителем и учениками, позволяющая рассмотреть актуальные для школьников темы и проблемы, важные для формирования и развития их личности. Его цель – развитие уникальности личности ребенка, формирование и развитие его позитивной Я-концепции. Важным его критерием является наличие личностно-значимого содержания, то есть того материала, который необходим для самопознания, самопонимания и самопринятия своей личности подростком. Также обязательным условием личностно-ориентированного классного часа является наличие педагогической поддержки как оказание педагогом помощи школьнику в социальной адаптации, личностном развитии и самоопределении.

Оптимальной формой проведения классного часа является групповая работа в круге, так как круговое расположение способствует равнозначности участников, выравниванию их социометрических статусов в группе, лучшему осознанию себя, доверию и готовности работать вместе. При групповой рассадке создается установка на командное взаимодействие, на поиск новых решений и новых успешных форм поведения. Круговое расположение способствует установлению психологического контакта между членами группы, что является начальным и необходимым звеном для установления доверия.

Основные правила работы в круге заключаются в следующих постулатах:

- Каждый участник находится в равных условиях;
- «Я-высказывание»: каждый участник говорит только от своего имени, только о своих мыслях и чувствах;
- Важно, чтобы сказал каждый;
- Правило «одного микрофона»: не перебивать участников, право голоса предоставляется тому, у кого ключ;
- Принцип искренности;
- Принцип доброжелательности;
- Запрет критики, оценок и советов со стороны участников.

Эти правила во многом созвучны терапевтическим условиям для осуществления конструктивных личностных изменений по К. Роджерсу. Автор выделял необходимость установления психологического контакта, наличие позитивного внимания как уважительного безусловного отношения к личности, эмпатии и принятия. Создание этих условий должен обеспечить педагог как осуществляющий функции фасилитатора в группе в ходе воспитательной работы. Педагогу важно быть аутентичным: быть самим собой, быть открытым собственным чувствам и переживаниям, естественным, честным и прямым в общении и побуждать к этому подростков. Эффективна для использования педагогом техника активного слушания как форма обратной связи, помогающая точнее понимать психологические состояния, чувства, мысли собеседников. Задача педагога при личностно-ориентированном подходе заключается в том, чтобы помочь ребенку осознать свои сильные и слабые стороны, своё Я идеальное и Я реальное, направить на внутреннюю работу для устранения несогласованности между ними и для восстановления психологической целостности личности ребенка, помочь нивелировать несоответствие между Я-реальным и Я-идеальным и переживаниями, эмоциями ребенка по поводу этого несоответствия, если оно имеет место.

Для работы с подростками необходимо понимать, на какие критерии позитивной Я-концепции ориентироваться в этой работе. Роджерс определял здоровую личность как обладающую следующими качествами: это умение быть самим собой, принимать себя таким, как есть, доверять себе, принимать других, испытывать неприязнь к физическому подчинению, не стремиться соответствовать ожиданиям, не быть во власти негативных воспоминаний [6, с. 106]. С его точки зрения, полноценно функционирующая личность – это индивидуум, который полностью осознает свое реальное Я. Ему присущи следующие черты: он живет в настоящем, открыт любому опыту, позитивно воспринимает перемены и с доверием относится к своей интуиции. Он безоценочно воспринимает свои реакции на ситуации и не боится спонтанно реагировать [6, с. 197].

Бернс указывает, что положительная Я-концепция характеризуется убежденностью в импонировании другим людям, уверенностью в способности осуществлять определенный вид деятельности и чувством собственной значимости. В общем, ее эмпирически можно приравнять к позитивному отношению личности к самой себе, к самоуважению, принятию

себя, ощущению собственной ценности и незаурядности, вере в успех, оптимизму. Отрицательная Я-концепция характеризуется негативным отношением к себе, внутренним неприятием себя, ощущением собственной неполноценности, пессимизмом [1, с. 37].

Более структурировано и подробно критерии сформированности образа Я как основного компонента Я-концепции обозначил М. Розенберг [5, с. 232]. Он выделил следующие параметры:

1. Степень когнитивной сложности и дифференцированности Я-образа: чем больше качеств индивид выделяет и относит к собственному Я, чем сложнее эти качества, тем выше уровень его самосознания.

2. Степень устойчивости и стабильности образа Я: чем сложнее будет структура образа Я, тем более устойчивей и стабильней она будет (по аналогии закона теории систем).

3. Степень отчетливости образа Я и его субъективной значимости для индивида: чем выше уровень развития рефлексии, тем более явно обозначается для человека его образ Я и значимость образа Я.

4. Степень внутренней согласованности образа Я: чем меньше различий будет между Я реальным и Я идеальным, тем более будет образ Я цельным и непротиворечивым.

5. Степень самопринятия, то есть положительное или отрицательное отношение человека к себе: чем выше уровень самопринятия, тем выше уровень субъективного психологического благополучия. Самопринятие предполагает, что человек может осуждать некоторые свои поступки, быть неудовлетворенным некоторыми чертами своего характера или поведения, но при этом продолжать хорошо к себе относиться. М.Р. Битянова акцентирует необходимость разделения понятий самопринятие и нескритичность: очень важно критически оценивать себя в различных ситуациях, но это не должно мешать хорошему отношению к самому себе.

Из этого следует, что основные усилия педагога для развития Я-концепции школьника должны быть направлены на развитие и усложнение образа Я через развитие системы личностных смыслов подростка, через развитие рефлексии и самопринятия.

Я-концепция – это сложная и относительно устойчивая структура, для изменения которой индивиду потребуется развивать не только свой образ Я, но и самооценку. Формула самооценки, по Джеймсу, выражается в сравнении достигнутых успехов с уровнем притязаний: $\text{успехи} = \text{самооценка} / \text{притязания}$ [4, с. 91]. Отсюда следует, что повысить самооценку до достаточного уровня можно либо снизив уровень своих притязаний, либо повысив свою успешность. Соответственно, работа педагога с недостаточной самооценкой подростка может идти в двух направлениях: это создание ситуаций успешности в рамках групповой деятельности или работа с перфекционизмом подростка и высокими требованиями к себе.

Поведенческий элемент в структуре Я-концепции является следствием образа Я и самооценки. В ходе воспитательной работы важно развивать степень осознанности в поведении человека, саморегуляцию для обеспечения контроля над его аффективными, эмоциональными действиями и поступками.

Таким образом, эффективное развитие позитивной Я-концепции возможно только при комплексном, одновременном развитии самопринятия, рефлексии, саморегуляции, достаточной самооценки и расширении системы личностных смыслов. На этих основных положениях и должна строиться воспитательная работа с подростком.

Личностно-ориентированный подход предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и сознательному субъекту собственного развития. В отличие от традиционных, личностно-ориентированные часы направлены не на

мероприятие, а на личность ребенка. Коллектив рассматривается не как самоцель, а как среда обитания, в которой ребенок должен чувствовать себя комфортно, на равных. Педагог также позиционирует себя как равный член группы, постоянно проявляющий свою открытость, доступность и искренность. Занятия должны быть эмоционально насыщены и личностно значимы для ребенка. Так как, по утверждению М.С. Кагана, ценности, в отличие от знаний, не безличны, они усваиваются переживанием, а не логическим пониманием и запоминанием. На занятиях необходимо использовать большое количество приемов, упражнений, ролевых игр, направленных на углубление самосознания, на анализ себя и других людей. Большое значение также имеет формирование положительного отношения к сверстникам и коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве с ними, а также развитие эмоционального интеллекта подростка.

К. Роджерс основную идею своей концепции сформулировал следующим образом: «Человек обладает в самом себе огромными ресурсами для самопознания, изменения Я-концепции, установок, целенаправленного поведения, и эти ресурсы могут быть задействованы, если будут обеспечены особые условия психологических фасилитирующих отношений» [7]. Личностно-ориентированный подход в обучении и, в частности, личностно-ориентированные классные часы как форма воспитательной работы могут выступать оптимальными фасилитирующими условиями для развития позитивной Я-концепции подростка в условиях школы.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М. : Прогресс, 1986.
2. Битянова М.Р. Разработка и внедрение гуманистической модели образовательной системы : учеб.-метод. пособие. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2006.
3. Васюкова А.Л. Условия обучения (воспитания), способствующие формированию позитивной Я-концепции подростка // Междисциплинарный диалог: современные тенденции развития среднего медицинского образования : сб. материалов II межрегиональной научно-практической конференции преподавателей, методических работников. – Вологда, 2022.
4. Джеймс У. Психология. – М., Амрита. 2019.
5. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М. : Политиздат, 1984.
6. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. – М. : Прогресс, 1994.
7. Rogers C.R. Client-centered/Person-centered Approach to Therapy [Электронный ресурс] / by Irwin L. Kutash and Alexander Wolf // Psychotherapist's Casebook. – San Francisco : Jossey-Bass, 1986. – URL: <https://drive.google.com/file/d/10wZWW8Nk0yhdyKtpOih6lioMdJI72h5q/view> (дата обращения: 16.11.2023).

Рыкова Анна Евгеньевна

студентка факультета правового и социально-
педагогического образования

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Россия, г. Пермь

e-mail: Nytochka2005@yandex.ru

«ПРИМЕНЕНИЕ МЕР АДМИНИСТРАТИВНОГО ПРИНУЖДЕНИЯ В ОТНОШЕНИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В ПЕРМСКОМ КРАЕ»

Anna E. Rykova

*Student of the Faculty of Legal and Social
teacher education*

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Perm State Humanitarian
and Pedagogical University" Russia, Perm*

e-mail: Nytochka2005@yandex.ru

“APPLICATION OF ADMINISTRATIVE CORRECTION MEASURES AGAINST JUVENILE OFFENDERS IN THE PERM REGION”

Аннотация. Положение ст. 1 Конституции Российской Федерации¹ характеризуют наше отечество, как демократическое федеративное правовое государство, что подтверждает значимость вопроса фактического соблюдения прав и свобод человека и гражданина. Среди важных государственных задач отмечается защита прав граждан. Особенно хочется отметить меры административного принуждения, применяемые к несовершеннолетним правонарушителям.

Важность обеспечения состояния законности при применении сотрудниками ОВД административного принуждения к несовершеннолетним в условиях действующего законодательства Российской Федерации. Порядок применения должностными лицами мер административного принуждения к несовершеннолетним правонарушителям, приобретает особую значимость в условиях регулярного обновления отечественного административного законодательства.

Ключевые слова: понятие административного принуждения, меры административного принуждения, меры административного пресечения, административно-принудительные меры, учебно-воспитательные учреждения воспитательного типа.

Abstract. Provision of Art. 1 of the Constitution of the Russian Federation characterize our fatherland as a democratic federal state governed by the rule of law, which confirms the importance of the issue of actual observance of the rights and freedoms of man and citizen. Among the important government tasks is the protection of citizens' rights. I would especially like to note the administrative coercive measures applied to juvenile offenders. The importance of ensuring the state of legality when police officers use administrative coercion against minors under the current legislation of the Russian Federation. The procedure for officials to apply administrative coercive measures against juvenile offenders acquires particular significance in the context of regular updates of domestic administrative legislation.

© Рыкова А.Е., 2023

¹ Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 01.07.2020 № 11-ФКЗ) // Российская газета. 1993. – № 237.

Key words: the concept of administrative coercion, measures of administrative coercion, measures of administrative restraint, administrative coercive measures, educational institutions of the educational type.

Административное принуждение призвано обеспечивать исполнение правил поведения, выраженных в административно-правовых нормах.

Рассматривая понятие мер административного принуждения, в качестве отдельного комплекса мероприятий, в рамках института государственного принуждения, можно отметить особый метод государственного управления, который заключается в принудительном применении представляемыми государственно-властными органами на основании положений КоАП РФ.

По мнению А.С. Телегина, административным принуждением является: «особый вид государственного принуждения. Меры административного принуждения используются в процессе реализации исполнительной власти соответствующими органами и должностными лицами»².

Д.Н. Бахрах, в свою очередь, рассматривает меру административного принуждения как: «особый вид государственного принуждения, состоящий в применении субъектом функциональной власти, установленных нормами административного права принудительный мер в связи с административными правонарушениями»³.

В.И. Майоров и А.В. Коркин под мерами административного принуждения понимают: «строго определенные способы воздействия на субъекты права, которые включают в себя реализуемые должностными лицами психофизиологические и материально-организационные для пресечения противоправных действий либо для недопущения таковых, то есть для охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности»⁴.

В ходе рассмотрения подходов к определению понятия мер административного принуждения, можно сформулировать их отличительные признаки:

- 1) выступают в качестве императивных средств осуществления воздействия, влекущего негативные последствия для субъекта правоотношений;
- 2) целью выступает принуждение к соблюдению правил общежития и установленных правовых норм;
- 3) предназначение заключается в предупреждении и пресечении противоправного поведения;
- 4) применение регулируется административным законодательством;
- 5) ограниченный круг правоприменителей.

Можно согласиться с научной доктриной А.С. Телегина, Д.Н. Бахраха, В.И. Майорова и А.В. Коркина, и, на основании позиций ученых-юристов, сформулировать дефиницию мер административного принуждения следующим образом – это особый вид государственного принуждения, реализуемый органами исполнительной власти с целью пресечения правоохранительных действий либо для недопущения таковых.

М.И. Еропкин классифицирует меры административного принуждения по способу обеспечения общественного порядка, определяемый характером охраняемых отношений. Глобальной целью по мнению М.И. Еропкина является обеспечение общественного порядка и общественной безопасности⁵.

А.С. Телегин различает административно-процессуальные меры в зависимости от цели применения, которые разделены на две группы. Первая группа состоит из мер,

² Телегин А.С. Административное право : учеб. для вузов // Вестник Пермского университета. – 2020. – С. 195.

³ Бахрах Д.Н., Российский Б.В., Старилов Ю.Н. Административное право : учеб. для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Норма, 2020. – С. 497–498.

⁴ Майоров В.И., Коркин А.В. Административное принуждение: понятие, место и формы выражения // Правопорядок: история, теория, практика. – 2020. – № 4 (11). – С. 8–20.

⁵ Еропкин М.И. Управление в области охраны общественного порядка. – М. : Госюригиздат, 2020. – С. 215.

ориентированных исключительно на обеспечение условий для продуктивного осуществления производства по делам об административных правонарушениях. Вторая группа содержит меры, ориентированные на пресечение противоправных действий, и включает в себя доставление, задержание, временный запрет деятельности⁶.

В.А. Чашниковым было отмечено: «закрепляя меру государственного принуждения в законодательстве, законодатель прогнозирует тот результат, который может быть достигнут посредством применения соответствующей меры государственно-правового принуждения. В процессе правотворческой деятельности важным является установление необходимой меры государственно-принудительного воздействия»⁷. Установление меры административного принуждения излишней интенсивности, приводит к нарушению принципа справедливости, что будет способствовать нарушению прав и свобод субъектов, в отношении которых применяют меры административного принуждения.

В ходе рассмотрения классификации мер административного принуждения можно согласиться с мнением Д.Н. Бахраха, Э.Л. Лещиной, А.Д. Магденко и выделить наиболее полную классификацию мер административного принуждения:

1) контрольно-предупредительные меры – это вид административно-принудительных мер, предупреждающий юридических и физических лиц от совершения правонарушения и предупреждения антиобщественного поведения;

2) меры административного пресечения – это способы и приемы воздействия, обеспечивающие прекращению административно-наказуемого деяния в момент его совершения, устранения реально существующей угрозы личной или общественной;

3) административно-восстановительные меры – это принудительные меры, направленные на восстановление нарушенного, то есть прежнего положения, состояния, которое было до совершения противоправного действия;

4) меры процессуального обеспечения – это принудительное ограничение свободы передвижения лица, совершившего правонарушение в целях пресечения нарушения и обеспечения проведения процессуальных действий (отобрание объяснения, задержание, доставление или привод в органы внутренних дел и др.);

5) меры взыскания – это меры административной ответственности за совершение административного правонарушения;

К несовершеннолетним применяются принудительные меры административного предупреждения как общего, так и специального характера, применяемые только в отношении несовершеннолетних.

По мнению Буториной Л.С.: «к специальным административно-принудительным мерам принуждения, применяемым только к несовершеннолетним, можно отнести предусмотренное Федеральным Законом от 24.06.1999 № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»⁸. В Федеральном Законе от 24.06.1999 № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» указаны полномочия должностных лиц подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел: «доставление в подразделение органов внутренних дел несовершеннолетних, совершивших правонарушение или антиобщественные действия, а также безнадзорных и беспризорных»⁹.

Применение данной меры необходимо для:

⁶ Телегин А.С. Административное право. Меры административно-процессуального принуждения: некоторые вопросы применения // Вестник Пермского университета. – 2020. – № 8. – С. 240.

⁷ Чашников В.А. Государственно-правовое принуждение: общетеоретические вопросы : дис. ... канд. юрид. наук. – Екатеринбург, 2020. – С. 212.

⁸ Буторина Л.С. Принудительные меры административного предупреждения, применяемые к несовершеннолетним: их виды и место в системе административного принуждения // Административное право и процесс. – 2019. – № 9. – С. 54–56.

⁹ Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (ред. от 21.11.2022) // Российская газета. – 1999. – № 121.

1) выяснения обстоятельств, являющихся основанием для проведения с несовершеннолетних профилактических работ;

2) ведения учета правонарушений и антиобщественных деяний, совершенных несовершеннолетними, а также для ведения учета родителей и иных законных представителей несовершеннолетних, не исполняющих своих обязанностей по воспитанию или отрицательно влияющих на их поведение, либо в случаях жестокого обращения с несовершеннолетними.

Целью мер административного принуждения является препятствование развитию девиантного поведения несовершеннолетнего путем убеждения и оказания профилактического воздействия на предупреждение последующих правонарушений.

В.И. Попов считает, что: «в целях предупреждения употребления несовершеннолетними алкогольных напитков, наркотических средств и иных психотропных веществ, к ним в качестве мер административного предупреждения применяются меры учетно-регистрационного и профилактического характера, в том числе дактилоскопирование лиц, состоящих на учете в ОВД, видео и фотосъемка подучетных несовершеннолетних»¹⁰.

Отнесение данных мер к числу принудительных является спорным, так как носит характер сбора информации о несовершеннолетнем, а не принуждению его к исполнению юридических обязанностей.

В соответствии со статьей 31 Федерального закона от 24.06.1999 № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»¹¹ к специальным административно-принудительным мерам можно отнести «помещение несовершеннолетних с девиантным (общественно опасным) поведением в возрасте от одиннадцати до восемнадцати лет в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа». Мера призвана оказать превентивное воздействие на несовершеннолетнего, исключить нахождение его в обстановке, представляющей опасность для жизни или здоровья несовершеннолетнего, либо не отвечающей требованиям его воспитания или содержания. Применяется с целью профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Согласно п. 3 статьи 15 Федерального Закона № 120 от 24.06.1999 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»¹² к специальным учебно-воспитательным учреждениям закрытого типа относятся:

- 1) специальные общеобразовательные школы закрытого типа;
- 2) специальные профессиональные училища закрытого типа;
- 3) коррекционные образовательные учреждения закрытого типа.

Указанные выше образовательные организации не относятся к уголовно-исправительной системе, а имеют образовательный характер, следовательно, относятся к системе образования. Несовершеннолетний может быть помещен в данное учреждение до достижения им восемнадцати лет на срок не более чем три года.

Меры административного пресечения, применяющиеся к несовершеннолетним, реализуются большим количеством органов государственной власти и их должностными лицами, и некоторыми общественными формированиями, участвующими в охране общественного порядка.

Доставление несовершеннолетних правонарушителей, совершивших правонарушение или антиобщественные действия в центры временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел, в специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в реабилитации, либо в служебное помещение

¹⁰ Попов В.И. Правовое и организационное обеспечение деятельности органов внутренних дел по профилактике правонарушений несовершеннолетних : дис. канд. ... юрид. наук. – Екатеринбург, 2019. – С. 43.

¹¹ Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (ред. от 21.11.2022) // Российская газета. – 1999. – № 121.

¹² Там же.

территориального органа или подразделения полиции также можно отнести к особой группе мер административного принуждения.

Передача несовершеннолетнего правонарушителя родителям или иным законным представителям после задержания осуществляется только под расписку законного представителя. В течение трех часов законный представитель обязан забрать несовершеннолетнего из отдела полиции и написать уполномоченному лицу расписку о принятии несовершеннолетнего.

Административное задержание применяется с целью:

- 1) пресечения административного правонарушения;
- 2) установления личности правонарушителя;
- 3) составления протокола об административном правонарушении.

Согласно Федеральному закону от 24.06.1999 № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»¹³ в подразделения ОВД могут быть доставлены:

- 1) несовершеннолетние, совершившие правонарушение или антиобщественное деяние;
- 2) безнадзорные и беспризорные несовершеннолетние.

Доставление несовершеннолетнего правонарушителя осуществляется сотрудниками ОВД в дежурные части территориальных отделов полиции; общественные пункты охраны порядка; помещения подразделений по делам несовершеннолетних, расположенные вне территориальных отделов полиции.

В соответствии со статьей 27.15 КоАП РФ «привод» является мерой административного принуждения, он осуществляется на основании определения о приводе лица, участие которого признается обязательным при рассмотрении дела¹⁴.

Административное наказание – это мера административной ответственности за совершение административного правонарушения.

Учитывая, что, профилактическая деятельность ПДН ОВД занимает основную часть их деятельности, качество сбора и учета сведений о несовершеннолетних является недостаточным.

На территории Пермского края сотрудники ПДН ОВД организуют контролирующую деятельность по средствам:

1. Ведения учетно-профилактических карт.
2. Ведения учетно-профилактических дел.

В которых также устанавливают причины условия совершения противоправных деяний.

При этом согласно Приказу МВД РФ от 15.10.2013 № 845 «Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации»¹⁵ учетно-профилактические карты составляются на:

1. Несовершеннолетних правонарушителей.
2. Самовольно покинувших ЦВСНП.
3. Самовольно покинувших места временного или постоянного пребывания.

Уголовно-профилактические дела составляют на:

1. Условно осужденных несовершеннолетних
2. Освободившихся из СУВУЗТ.

¹³ Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (ред. от 21.11.2022) // Российская газета. – 1999. – № 121.

¹⁴ Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 года № 195-ФЗ // Российская газета. – 2001. – № 256.

¹⁵ Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации: Приказ МВД России от 15.10.2013 № 845 (ред. от 11.02.2019) // Бюллетене нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2014. – № 11.

Так, Е.С. Зарипова отмечает, что в результате прокурорских проверок, можно выделить следующие типичные нарушения в деятельности ПДН ОВД:

1. Не все сотрудники ПДН ОВД в ходе проведения индивидуальной профилактической работы выясняют личностные особенности несовершеннолетнего, его окружения, причины и условия, способствовавшие совершению преступлений, а также условия семейного воспитания;

2. Отсутствие сотрудничества и взаимодействия между всеми органами профилактики. Например, не все средние общеобразовательные школы информируют ПДН ОВД о постановке на школьный учет некоторых учеников, что подчеркивает отсутствие взаимодействия субъектов системы профилактики между собой¹⁶.

Административное принуждение, выступая в качестве отдельного комплекса мероприятий в рамках института государственного принуждения, может быть охарактеризовано, как особый метод государственного управления. Указанный метод заключается в законном принудительном применении представителями государственно-властных органов мер принуждения, призванных обеспечить соблюдение правонарушителями законодательных норм.

Меры административного принуждения, применяемые к несовершеннолетним правонарушителям, имеют ряд особенностей, которые позволяют сохранять законные права и интересы несовершеннолетнего. Согласно нормативным правовым актам, а также мнениям ученых, главным критерием при применении мер административного принуждения к несовершеннолетним правонарушителям выступает законность их применения.

Таким образом, предлагаемые дефиниции и изменения административного законодательства могут быть использованы в целях дальнейшего развития административно-правовой науки.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 01.07.2020 № 11-ФКЗ) // Российская газета. – 1993. – № 237.

2. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 года № 195-ФЗ // Российская газета. – 2001. – № 256.

3. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 29.12.2022) // Российская газета. – 1994. – № 238-239.

4. Уголовный Кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 64-ФЗ (ред. от 28.04.2023) // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 25. – Ст. 2954.

5. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (ред. от 21.11.2022) // Российская газета. – 1999. – № 121.

6. О полиции: Федеральный Закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 29.12.2022) // Российская газета. – 2011. – № 28.

¹⁶ Зарипова Е.С. Прокурорский надзор за исполнением законов подразделениями по делам несовершеннолетних органов внутренних дел // E-Scio. – 2019. – № 10 (37). – С. 698–705.

7. Об утверждении Примерного положения о комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав: Постановление Правительства РФ от 06.11.2013. № 955 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. – № 45. – Ст. 5829.

8. Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации: Приказ МВД России от 15.10.2013 № 845 (ред. от 11.02.2019) // Бюллетене нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2014. – № 11.

9. Об организации и обеспечении отдыха детей и их оздоровления в Пермском крае: Закон Пермского края от 05.02.2016 № 602-ПК (ред. от 24.09.2022) // Собрание законодательства Пермского края. – 2016. – № 1.

10. Об административных правонарушениях в Пермском крае: Закон пермского края от 06.04.2015 № 460-ПК (ред. от 10.04.2023) // Собрание законодательства Пермского края. – 2015. – № 3.

11. Об утверждении Порядка по выявлению детского и семейного неблагополучия и организации работы по его коррекции и внесению изменений в Постановление Правительства Пермского края от 28.09.2016. № 846-п "Об утверждении Порядка ведения информационного учета семей и детей группы риска социально опасного положения": Постановление Правительства Пермского края от 26.11.2018. № 736-п (ред. от 25.07.2022).

12. Об организации профилактической работы в образовательных организациях: Приказ министерства образования и науки Пермского края от 23.08.2018. № СЭД-26-01-06-784 (ред. от 17.09.2020).

Рямова Мария Вячеславовна

бакалавр факультета педагогики и психологии детства

Зеленина Наталья Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

e-mail: serious.alj@mail.ru

e-mail: zelenina@pspu.ru

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Maria V. Ryamova

bachelor's student of the Faculty of Pedagogy and Childhood Psychology

Natalya Y. Zelenina

candidate of Psychological Sciences, Associate Professor

Federal State Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia

e-mail: serious.alj@mail.ru

e-mail: zelenina@pspu.ru

THE STUDY OF THE LEVEL OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN SCHOOL OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Аннотация. В данной статье предоставляется информация о проведённом исследовании с использованием адаптированной диагностики по определению уровня социально-психологической адаптации в школе детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра. Изучение социально-психологической адаптации в контексте исследования является необходимой основой для продуктивного обучения в образовательной организации, а также для отслеживания динамики развития аутичных проявлений у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, младший школьный возраст, социально-психологическая адаптация, диагностика.

Abstract. This article provides information about a study conducted using adapted diagnostics to determine the level of socio-psychological adaptation in school of primary school-age children with autism spectrum disorder. The study of socio-psychological adaptation in the context of research is a necessary basis for productive learning in an educational organization, as well as for tracking the dynamics of the development of autistic manifestations in primary school children.

Key words: autism spectrum disorder, primary school age, socio-psychological adaptation, diagnostics.

Проблема адаптации – одна из актуальных междисциплинарных проблем, которая в настоящее время интенсивно исследуется. Адаптация – понятие, имеющее в науке различное смысловое толкование. В самом общем плане адаптация – это «взаимодействие живых организмов и окружающей среды, приводящее к наилучшему их приспособлению к жизни и деятельности» [4].

В русле принятого в отечественной психологии содержания понятия «адаптация» большинство авторов включают в него психофизиологические и социально-психологические компоненты (В.Г. Асеев, М.П. Будякиш, Т.Н. Вершинина, И.К. Кряжева, А.А. Руссалинова и др.). В.Г. Леонтьев, М.С. Яницкий рассматривают адаптационный процесс на различных уровнях его протекания: социально-психологическом, индивидуального поведения или «собственно психологическом» и на уровне психофизиологической регуляции. Физиологические механизмы адаптивных реакций в ответ на действия факторов среды, которые обеспечиваются не отдельными органами, а особым образом организованными и соподчиненными между собой функциональными системами, объединяющими центры нервной системы и исполнительные органы, принадлежащие к различным анатомофизиологическим структурам (П.К. Анохин, А.И. Волжин, Ю.К. Субботин и др.). Структурные уровни функциональной системы адаптации привязывают к уровням организации человека, рассматриваемого как биосоциальное единство (К.К. Платонов, В.А. Ганзен). В результате вышеупомянутых исследований утвердилось мнение о том, что решающую роль в этом ряду имеет «собственно психологическая адаптация»), которая в значительной мере оказывает влияние на адаптационные процессы, осуществляющиеся на двух уровнях (Ю.А. Александровский, Ф.Ю. Березин), и которая таким образом является центральным, связующим звеном единой функциональной системы адаптации. Е.Р. Слободской этот аспект адаптации обозначен как «приспособление», которое понимается автором достаточно широко и определяется как «индивидуальный стиль функционирования личности в конкретных социальных условиях в данный период жизни. В отличие от адаптации приспособление происходит на протяжении всей жизни и осуществляется на личностном уровне» [8, с. 12]. А.И. Иванова предлагает разделять адаптацию на два вида: биофизиологическую и социально-психологическую. Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс усвоения социально-психологических ролевых функций, приобретения людьми социально-психологического статуса [6].

Вопрос адаптации детей первого года обучения на ступени начального образования изучался различными специалистами (С.Н. Наумовой, С.Н. Васюк, Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейников, Л.С. Выготский). Э.М. Александровская и С.М. Тромбах предлагают в качестве критериев адаптации эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм поведения, успешность социальных контактов, эмоциональное благополучие [2].

Обобщая мнения психологов по данному вопросу, можно сделать вывод, что основными показателями успешной адаптации ребенка к школе являются положительное отношение к школе, принятие школьных норм и правил, сформированность мотивации учения, хорошее эмоциональное самочувствие ребенка, формирование адекватного поведения. Критерием и условием успешности адаптации выступает, прежде всего, степень сохранности (как способность к восстановлению) на должном уровне психологического и физического здоровья.

Расстройства аутистического спектра (РАС) – собирательный термин для расстройств, родственных аутизму, проявляются в диапазоне состояний, которые характеризуются определенным нарушением социального поведения, коммуникации и вербальных способностей и сужением интересов и деятельности, которые одновременно специфичны для индивидуума и часто повторяются [5].

Большой вклад в исследование расстройства аутистического спектра внесли как отечественные авторы, так и зарубежные: О.С. Никольская, К.С. Лебединская, У.А. Мамохина, С.С. Морозова, Т. Питерс, Л. Гилберт, Х. Ремшмидт и др.

Основными особенностями детей с РАС, препятствующими их школьной адаптации и готовности к обучению в среде сверстников, являются: значительные трудности социально-эмоционального взаимодействия; затруднения в организации собственной деятельности и, поведенческие нарушения, выраженные в разной степени; выраженная неравномерность и специфика развития психических функций,

особенности развития познавательной деятельности в целом; сложности в установлении коммуникативного воздействия; необходимость в специально организованном образовательном пространстве, использовании специальных приемов и методов при обучении и психолого-педагогическом сопровождении детей с РАС.

Целью нашего исследования было экспериментальное изучение особенностей социально-психологической адаптации в школе детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра.

Эксперимент проводился на базе МАОУ «Школа № 18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» г. Перми, с использованием методов динамического наблюдения, анализа документации (заключение ПМПк, характеристик составленными специалистами МАОУ «Школа № 18 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»).

Для исследования было выбрано два ребенка младшего школьного возраста, которым на ПМПк специалистами был поставлен диагноз – расстройство аутистического спектра.

С целью изучения особенностей социально-психологической адаптации в школе детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра нами применялась диагностическая методика – «Таблица динамического наблюдения за обучающимися с РАС по оформлению универсальных действий» [1].

Указанная методика основному используется в практике для разработки критериев и методов оценки динамики ребёнка с расстройством аутистического спектра в процессе образовательной деятельности. Методика валидна как для образовательных организаций, осуществляющих инклюзивное образование, так и для образовательных организаций реализующих ФГОС ОВЗ. Этот разработанный диагностический инструментарий в виде таблицы универсальных учебных действий, позволяет педагогам (учителям начальных классов и специалистам сопровождения) коллегиально оценить личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные УУД для детей с РАС в начальный и конечный период действия АОО и определить приоритетные цели в работе с такими детьми.

В диагностическом бланке отражены 18 умений/навыков условно разделённых на 4 сферы: учебная деятельность, поведение (социализация), коммуникация, внеурочная деятельность.

В своем исследовании мы ориентировались преимущественно на следующие показатели:

1. Мотивация к учебной деятельности.
2. Соблюдение норм и правил поведения (школа, общественные места).
3. Самостоятельность (степень участия взрослого, тьютора).
4. Овладение начальными навыками адаптации к изменениям.
5. Восприятие оценки учителя и одноклассников (отметка, похвала, порицание).
6. Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми.
7. Использование коммуникативных средств.
8. Умение вести диалог.
9. Умение задавать вопросы.
10. Эмоциональная отзывчивость, сопереживание.

Уровень сформированности каждого из перечисленных навыков оценивался по шкале от 0 до 4, ранжированных по степени самостоятельности проявления навыка, частоты возникновения трудностей, а также вариантов оказания взрослыми помощи ребенку, где 4 балла – навык сформирован на уровне, ожидаемом для сверстников с типичным развитием, а 0 баллов – полное отсутствие данного навыка у ребенка.

Общий уровень социально-психологической адаптации (высокий, средний, низкий) в нашем исследовании определялся суммой выставленных баллов за каждый показатель. Максимальное количество баллов – 40. Минимальное – 0.

По результатам эмпирического исследования специфики социально-психологической адаптации детей с расстройством аутистического спектра в младшем школьном возрасте был выявлен уровень адаптации с учётом особенностей каждого ребёнка.

Рассмотрим результаты изучения социально-психологической адаптации каждого ребёнка.

При первичном обследовании Кирилла (1 класс) суммарное количество баллов за все показатели составило 4 балла, что означало низкий уровень адаптации. Критерии, по которым Кирилл демонстрировал начальный уровень социально-педагогической адаптации: мотивация к учебной деятельности; соблюдение норм и правил поведения; овладение начальными навыками адаптации к изменениям; использование коммуникативных средств. По каждому из этих критериев был выставлен 1 балл. Повторная оценка показателей была проведена в конце первого полугодия. При вторичной оценке суммарное количество баллов составило 16 баллов, что также означало низкий уровень социально-психологической адаптации. Динамику развития можно отследить по следующим показателям: мотивация к учебной деятельности (2 балла); соблюдение норм и правил поведения (3 балла); овладение начальными навыками адаптации к изменениям – (3 балла); восприятие оценки учителя и одноклассников (отметка, похвала, порицание) – 2 балла; использование коммуникативных средств (2 балла).

По ряду критериев обнаружен начальный уровень социально-педагогической адаптации (появились предпосылки варьирования соответствующих умений): самостоятельность – 1 балл; навыки сотрудничества со взрослыми – 1 балл; умение задавать вопросы – 1 балл; эмоциональная отзывчивость, сопереживание – 1 балл

Единственный критерий, по которому навык не сформирован (отсутствуют предпосылки) – умение вести диалог. Сравнивая результаты, можно проследить определённый прогресс в адаптации, сопровождающийся в образовательной сфере постоянными занятиями и включением ребёнка в совместную деятельность.

Учитывая степень нарушения, можно сделать вывод о том, что социально-психологическая адаптация Кирилла продолжается и продолжится на всей ступени обучения. На следующем этапе работы, коррекции, следует обратить внимание на развитие коммуникативных навыков. Для благоприятной социально-психологической адаптации важно, чтобы ребёнок с расстройством аутистического спектра мог участвовать в совместной деятельности как с близкими взрослыми, так и со сверстниками. Зная специфику нарушения и уровень уже сформированных навыков, можно предположить, что в работе с Кириллом следует использовать карточки PECS для общего речевого общения и социальные истории.

У Михаила, второго ребёнка с расстройством аутистического спектра, при первичном обследовании (2 класс) был выявлен низкий уровень социально-психологической адаптации, который оценивается в 14 баллов. Критерии, по которым при первичной диагностике были частично сформированы навыки: мотивация к учебной деятельности – 2 балла; соблюдение норм и правил поведения, оцениваемая в 2 балла; самостоятельность – 2 балла; овладение начальными навыками адаптации к изменениям – 1 балл; восприятие оценки учителя и одноклассников (отметка, похвала, порицание) – 1 балл; навыки сотрудничества со взрослыми – 1 балл; использование коммуникативных средств – 2 балла; умение вести диалог – 1 балл; умение задавать вопросы – 1 балл; эмоциональная отзывчивость, сопереживание – 1 балл.

В течении динамического наблюдения показатели социально-психологической адаптации выросли и были оценены в 30 баллов, что свидетельствует о среднем уровне адаптации. Сравнивая с первичным исследованием, стало понятно, что у Михаила наблюдается положительная динамика в процессе социально-психологической адаптации. У ребёнка поменялся эмоциональный фон, снизился уровень проявляемого негативизма, а также улучшились взаимоотношения со сверстниками. По всем критериям уровень сформированности навыков увеличился, но особенно хочется отметить критерий –

соблюдение норм и правил поведения. Данный критерий проявляется в следовании правилам, формировании определённых стереотипов в рамках школьного обучения.

На этапе коррекции следует обратить внимание на эмоционально-волевую сферу. Вывод о данном направлении в коррекционной работе, мы определили исходя из низкого развития навыка по критерию «восприятие оценки учителя и одноклассников», который в первичном исследовании был оценён в 1 балл, а при вторичном в 2 балла. Специалистам и учителям следует сфокусировать внимание на эмоциональных реакциях, которые демонстрирует Михаил по отношению к своим сверстникам, изменившимся условиям среды. Методом для развития данной сферы можно выбрать социальные истории.

В классе, где учатся Михаил и Кирилл, реализуется адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с расстройством аутистического спектра. Основными особенностями и преимуществами программы является её реализация в пролонгированные сроки обучения, учёт специфики нарушения, целеполагание, в приоритете которого лежит развитие личностных показателей ребёнка, а также организация специальных условий.

Подводя итоги проведенного исследования специфики социально-психологической адаптации в младшем школьном возрасте, в образовательном учреждении для детей с ограниченными возможностями здоровья, можно сделать следующие выводы, приведенные ниже.

Опираясь на исследования, которые направлены на изучение уровня социально-психологической адаптации, можно подтвердить теорию о том, что адаптация ребёнка зависит от условий среды и от степени сохранности (как способность к восстановлению) на должном уровне психологического и физического здоровья. Также подтверждается мысль о спектре аутичных проявлений, которые проявляются у детей через разные формы взаимодействия со средой. Несмотря на то, что дети получают образование в одинаковых условиях (обучаются в одном классе) специфика проявлений варьируется от степени выраженности нарушения.

Образовательная среда имеет высокое влияние в процессе адаптации ребёнка с расстройством аутистического спектра. В образовательной организации, реализующей адаптированные общеобразовательные программы для детей с различными нарушениями, одним из приоритетных направлений является личностное развитие на основе формирования базовых учебных действий, которые обеспечивают не только успешное усвоение некоторых элементов системы научных знаний, умений и навыков (академических результатов), но и прежде всего жизненной компетенции, составляющей основу социальной успешности. В данных образовательных организациях важным пунктом является наблюдение за протеканием социально-психологической адаптации, в течение которой ребёнок приобретает жизненные компетенции и устанавливает социальные контакты.

Справедливо отметить, что специалисты не могут полностью проработать все параметры социально-психологической адаптации: эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм, успешность социальных контактов, на ступени начального образования, потому что данный процесс имеет пролонгированные сроки, обусловленные спецификой нарушения.

Следующий этап нашего исследования – разработка и реализация индивидуальных программ коррекции, выявленных трудностей в процессе социально-психологической адаптации детей с расстройством аутистического спектра.

В качестве основного нами был выбран метод «социальные истории».

Данный метод поможет решить большинство задач, поставленных после исследования перед специалистами и учителями. Популярная стратегия решения этих проблем – социальные истории, которые помогают людям в спектре аутизма «считывать» и понимать социальные ситуации. Адекватное социальное поведение объясняется ребёнку в форме истории. Этот метод был разработан Кэрл Грей, и его цель – предоставить аутичному человеку ответы на вопросы о том, как взаимодействовать с другими людьми

подобным образом (например, ответы на вопросы «кто», «что», «когда», «где» и «почему» социальных ситуаций) [3].

Данный метод развивался в руках зарубежных специалистов: К. Грэй, Дж. Гранда и Т. Атвуда, которые положили в основу метода трудности с восприятием социальной информации у детей с расстройством аутистического спектра, что препятствовало развитию социальных навыков. После появления научной базы исследования продолжили К.С. Тиemanн, Г. Голдштейн. Специалисты развили концепцию социальных историй используя визуальные символы (картинки, карточки) для развития адекватных форм социального взаимодействия. Преимущество использования социальных историй в работе определены специалистами следующими показателями: знакомство с новыми алгоритмами действий по средствам простых форм взаимодействия; предоставление информации об окружающей действительности; подготовка к изменениям условий социальной среды; предоставление информации о разных эмоциональных состояниях.

Социальные истории универсальны тем, что могут быть представлены разными видами: в карточках, в инструкциях, в таблицах, в напоминаниях на стикерах. Сочинённая социальная история может затрагивать разные сферы жизни ребёнка, поэтому специалист может написать историю и по темам социально-бытовой ориентировки, и по темам, связанным с эмоционально-волевой сферой ребёнка.

Дальнейшая работа в данной области будет сосредоточена на разработке адресных, ориентированных на особенности детей, принимавших участие в эксперименте, и универсальных социальных историй с учётом специфических особенностей детей с расстройством аутистического спектра, описанных в психолого-педагогической литературе.

Список литературы

1. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / М.С. Гончаренко, Н.Г. Манелис, М.Л. Семенович, О.В. Стальмахович ; под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. – М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 177 с.
2. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. С.М. Громбаха. – М. : Медицина, 1988. С. 35–37.
3. Барри К. Моррис Эффективный метод для обучения детей с аутизмом социальным навыкам [Электронный ресурс]. – URL: <https://outfund.ru/socialnye-istorii-dlya-detej-s-autizmom/>
4. Бассин Ф.В. О силе «Я» и «психологической защите» // Вопросы философии. – 1969. – № 2.
5. Варшава Б.Е., Выготский Л.С. Психологический словарь. – Иваново : Роща Академии, 2008. – 264 с.
6. Крысько В.Г. Социальная психология: курс лекций. – 3-е изд. – М. : Омега-Л, 2006. – 352 с.
7. Сухорукова И.В. Особенности коммуникативного развития у детей с аутизмом // Сибирский вестник специального образования. – 2012. – № 2 (6). – С. 130–139.
8. Яницкий М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 1995. – 20 с.

Савенко Юлия Петровна

студентка группы ZM131

Пермского Государственного Гуманитарно-Педагогического университета

математического факультета

кафедра выс. математики и методики математики

направления подготовки

44.04.01 Педагогическое образование,

профиль «Современные технологии

обучения математике и физике»

e-mail: kleo-76@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В 7 КЛАССЕ

Yulia P. Savchenko

student of the ZM131 group

Perm State University of Humanities and Education

Faculty of Mathematics

, Department of Mathematics. mathematics and methods of mathematics

areas of study

44.04.01 Pedagogical education,

profile "Modern technologies

of teaching mathematics and physics"

e-mail: kleo-76@list.ru

FORMATION OF NATURAL SCIENCE LITERACY IN PHYSICS LESSONS IN THE 7TH GRADE

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования естественнонаучной грамотности школьников на уроках физики в 7 классе. Важным условием успешного формирования естественнонаучной грамотности школьников является разработка и внедрение в систему образования национального инструментария и технологий оценки естественнонаучной грамотности, а также проведение работ по оценке качества общего образования на основе методологии и инструментария международных исследований качества подготовки учащихся.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, педагогический эксперимент, апробация.

Abstract. The article is devoted to the problems of developing the natural science literacy of schoolchildren in physics lessons in the 7th grade. An important condition for the successful development of science literacy in schoolchildren is the development and implementation of national tools and technologies for assessing science literacy into the education system, as well as carrying out work to assess the quality of general education based on the methodology and tools of international research on the quality of student preparation.

Key words: natural science literacy, pedagogical experiment, testing.

Одной из приоритетных задач физического образования в настоящее время является формирование естественнонаучной грамотности и развитие интереса обучающихся к науке, так как в дальнейшей профессиональной самореализации они будут заняты в самых разнообразных сферах деятельности.

Изучение физики способно внести значительный вклад в формирование естественнонаучной грамотности, так как в ее основе лежит эксперимент и обсуждение его результатов. По мнению А.В. Худяковой, именно естественнонаучная грамотность переносит акцент с экспериментальных заданий, основанных на описании лабораторных установок, на межпредметные задания с описанием реальных жизненных ситуаций, связанных с экспериментальной деятельностью обучающихся [17].

Международные исследования в области образования год за годом демонстрируют высокий уровень российских школьников в области предметных знаний, сопровождающихся трудностями трансляции этих знаний в ситуации, приближенные к жизненным реалиям. По мнению исследователей данной области, основной причиной недостаточно высоких результатов является низкий уровень сформированности способности транслировать теоретические знания в решение практических задач, близких к реальным ситуациям.

А также недостаточный уровень сформированности метапредметных умений, таких как поиск новых или альтернативных способов решения практических задач, проведения исследований или работы в групповых проектах [8, 13, 15].

Концепция естественнонаучной грамотности получила широкое признание в России в последнее десятилетие. В современном мире, где научные и технологические достижения глубоко влияют на общество, естественнонаучная грамотность считается важным навыком личности.

В своей работе мы будем исходить из определения естественнонаучной грамотности, которое было принято в рамках исследования PISA.

Естественнонаучная грамотность – способность человека овладевать естественнонаучными знаниями и применять их для распознавания и постановки вопросов, для усваивания новых знаний, для трактовки естественнонаучных явлений и формулирования выводов, основанных на научных доказательствах в связи с естественнонаучной проблематикой; понимание основных особенностей естествознания как формы человеческого познания; демонстрация осведомленности в том, что естественные науки и технология оказывают непосредственное влияние на такие сферы деятельности общества, как, материальную, интеллектуальную и культурную; проявление активной гражданской позиции при рассмотрении проблем, связанных с естествознанием. Также естественнонаучная грамотность определена как основная цель естественнонаучного образования школьников и демонстрирует способность человека применять естественнонаучные знания и умения в реальных жизненных ситуациях, в том числе в случаях обсуждения общественно значимых вопросов, связанных с практическими применениями достижений естественных наук. Таким образом, естественнонаучно грамотный человек участвует в аргументированном обсуждении проблем, имеющим отношение к естественным наукам и технологиям, используя следующие компетенции: научно объясняет явления, понимает особенности естественнонаучного исследования, научно интерпретирует данные и использует доказательства для получения выводов [4].

Для разработки заданий для учащихся 7–9-х классов операционализация компетентностей проводится с учетом возрастных особенностей обучающихся, и в кодификатор включен расширенный по отношению к используемому в исследовании PISA перечень познавательных действий [8].

Приведенное выше определение выдвигает ряд ключевых требований к заданиям по оцениванию естественнонаучной грамотности. Задания должны отвечать двум критериям: проверять приведенные выше компетентности; в своей основе содержать реальные жизненные ситуации.

Естественнонаучное образование готовит обучающихся к жизни и трудовой деятельности в условиях современной, быстро развивающейся экономики, целью которой

является обеспечение реального благосостояния населения Российской Федерации, что должно обеспечить нашей стране продвижение на передовые позиции в мире науки и технологиях. Формирование естественнонаучной грамотности школьников заявлено как одна из приоритетных целей изучения таких предметов как «Физика» и «Химия», которые были утверждены решением Коллегии Министерства просвещения РФ [11, 16].

С 2020 года специалисты Федерального Института Педагогических измерений работают над проектом [16] в основе которого заложена задача по формированию банка заданий направленных на оценку естественнонаучной грамотности обучающихся. В рамках представленного проекта предложен конструктор заданий для обучающихся 7, 8, 9-х классов, включающий в себя перечень компетентностей, описание контекстов и описание областей содержания, на которых базируется разработка заданий для оценки естественнонаучной грамотности. Также специалистами проекта представлена разработанная структура, типология моделей заданий, которая базируется на анализе подходов к оценке естественнонаучной грамотности.

На основании определения естественнонаучной грамотности выстраивается модель оценки естественнонаучной грамотности. В соответствии с этой моделью разрабатываются задания по оценке указанных в определении компетенций, которые обучающийся должен проявить в контексте жизненных ситуаций.

Аффективный компонент (отношение к науке, осведомлённость о проблемах окружающей среды, понимание ценности научного знания и т.д.) проверяется при помощи специально созданных анкет.

Для сохранения идеологии международного исследования PISA при формировании банка заданий по оценке естественнонаучной грамотности перечень компетенции, сформулированный с 2006 года, использован без изменений, поскольку именно компетенции являются ядром исследования и отражают глобальные тенденции развития современного школьного естественнонаучного образования [14].

Этот перечень компетенции должен быть единым для обучающихся 7, 8, 9-х классов, поскольку их характер предполагает формирование в процессе обучения по всем предметам естественнонаучного цикла и во всех указанных параллелях. Динамика формирования компетенций достигается за счет усложнения используемого материала, постепенного перехода от эмпирического к теоретическому подходу в обучении.

Курс физики – основополагающий для естественнонаучных учебных предметов, так как физические законы служат фундаментом процессов и явлений, изучаемых химией, биологией, астрономией и физической географией. Физика формирует основу естественнонаучной картины мира, а также предлагает как можно более ясные формы использования научного метода познания, т.е. возможности приобретения проверенных знаний о мире. Еще одной задачей физики как предмета является понятие о привлекательности научного познания и эйфории самостоятельного обнаружения и освоения нового знания.

Одной из приоритетных задач физического образования в структуре общего образования является формирование естественнонаучной грамотности школьников, развитие интерес к науке в целом.

Базой для разработки набора инструментов на формирование и оценку естественнонаучной грамотности, в том числе и на уроках физики являются данные международного исследования PISA: понятийные рамки, примеры заданий и результаты выполнения заданий российскими школьниками. При этом использовались отечественные наработки в данной области.

Задания в формате PISA предоставляют возможность педагогу решить параллельно несколько задач:

- 1) дать оценку уровня сформированности читательской компетенции обучающихся;
- 2) дать оценку уровня усвоения предметных знаний и умений;
- 3) дать оценку уровня сформированности метапредметных умений и навыков;
- 4) дать оценку способности эффективно действовать в специфических условиях;
- 5) развивать познавательный интерес через формирование исследовательской компетенции.

Приобретенные при решении учебных ситуаций навыки дадут учащимся возможность выделять проблему, которую можно исследовать и решить с помощью естественнонаучных методов, и получать выводы, существенные для понимания окружающего мира и тех изменений, которые вносит в него деятельность человека[9].

Анализ исследовательских работ, посвященных формированию естественнонаучной грамотности школьников, позволяет сделать вывод о преобладании деятельностного и задачного подходов на уроках естественнонаучного цикла [17]. Необходимо отметить, что для обеспечения эффективности формирования естественнонаучной грамотности этого явно недостаточно. Этот вывод подтверждают исследования PISA. Российские школьники хорошо справляются с заданиями на уровне воспроизведения знаний и их применения в знакомой учебной ситуации, но с применением этих знаний в незнакомых, нестандартных ситуациях, приближенных к жизненным, у них возникают трудности. По мнению исследователей, данная ситуация напрямую связана с особенностями организации учебного процесса в российских школах. Чтобы обеспечить российскому образованию практико-ориентированный характер необходимо применять методы и приемы активного обучения через метод проектов, проблемное обучение и проч.

Несмотря на то, что компетентностно-ориентированные задания, как правило, содержат информацию, описывающую реальную жизненную ситуацию, для ее понимания необходимо обладать определённым запасом естественнонаучных знаний и уметь пользоваться терминологией естественных наук. Поэтому при разработке заданий в формате PISA предложено использовать блоки, представленные на рис. 1.

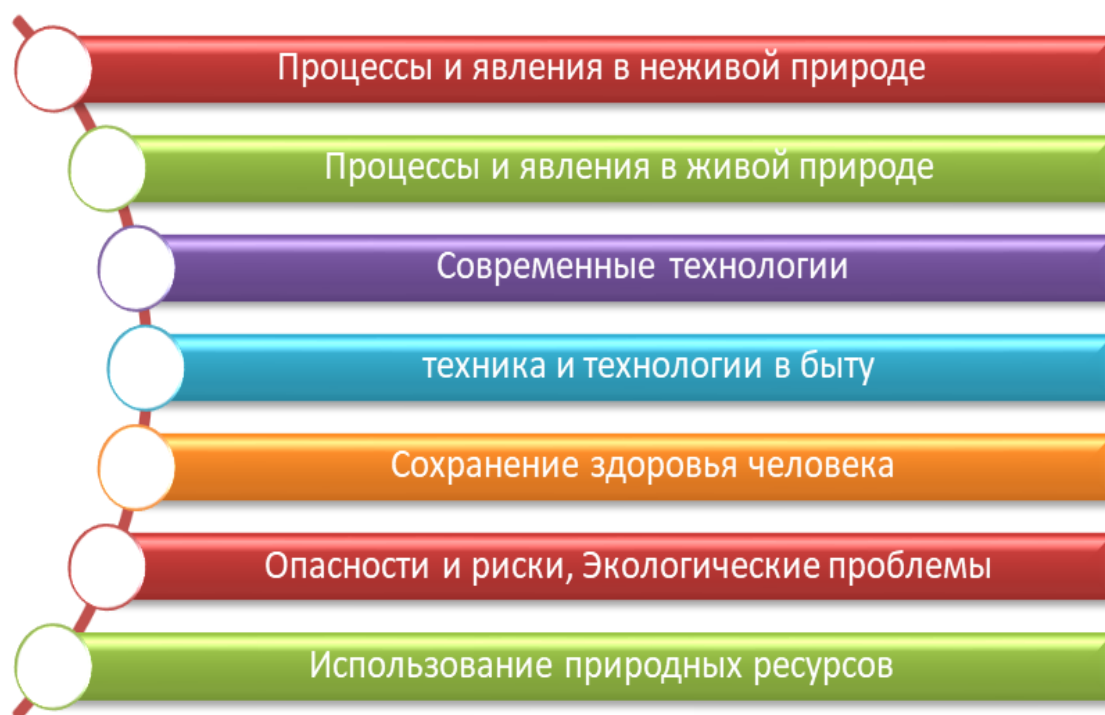


Рис. 1. Блоки контекстов заданий в формате PISA

Ситуационные задачи, описывающие реальную ситуацию с предложением разрешить какую-либо жизненную проблему, включаются в диагностические работы. Однако все еще явно выявляется противоречие между разработанностью компетенций, составляющих естественнонаучную грамотность и отсутствием систематической работой учителя по их формированию.

Оценка выполнения заданий опирается на критериальный подход, предполагающий формирование критериев оценивания и проверку результатов выполнения заданий согласно обозначенным критериям. Несмотря на то, что такой подход оценивания характерен для многих мониторинговых процедур (ЕГЭ, ОГЭ, ВПР и пр.) он еще не вошел в арсенал работы всех учителей. Особую проблему создает отнесение задания к проверяемому действию и оцениваемой компетенции [5, 6, 10, 12].

Перспективными направлениями являются разработки практико-ориентированных заданий, которые разделились на два направления: ситуативные задачи и компетентностно-ориентированные, представлено на рис. 2:



Рис. 2. Модель направлений практико-ориентированных задач

В практике обучения в российских школах дети крайне редко встречаются:

- С учебными задачами, основанными совокупности материалов из разных предметных областей, для верного решения которых необходима интеграция разноплановых научных знаний, использование общеучебных умений, отбор и использование адекватных описываемой ситуации способов размышления, анализа информации, коммуникативных умений, аргументации и пр.;
- С заданиями, в которых неявно задано, к какой области научных знаний необходимо обратиться, чтобы выбрать способ действий или информацию, необходимые для постановки и решения учебной задачи;
- С заданиями, формирующими запрос на привлечение дополнительной информации (в том числе выходящей за границы описанной ситуации), или, наоборот, с заданиями, содержащими излишнюю информацию или «избыточные» данные;
- С интегративными или упорядоченными заданиями, состоящими из нескольких взаимосвязанных вопросов [1, 2, 12].

Компенсировать данные недостатки позволяют задания, составленные в формате заданий Международного исследования образовательных достижений учащихся PISA.

Авторская подборка текстов и заданий, разработанная в формате PISA, поможет оценить уровень сформированности естественнонаучной компетентности обучающихся, степень соответствия их знаний и умений международным и российским образовательным стандартам нового поколения. Это позволит педагогам оценить и развить у обучающихся умения использовать полученные знания на практике, нестандартно и творчески подходить

к решению задач практического и прикладного характера, и, таким образом, оценить степень сформированности естественнонаучной компетенции [3, 5].

Приведем несколько примеров разработанных заданий с их характеристикой и системой оценивания:

На рис. 3 представлено задание из сюжетного блока «Разведка», раздел «Движение»:

Задача 2/1 «Разведка»
Какой путь пролетит истребитель И-153



И-153 «Чапаев», СССР
426 км/ч

штурмовик Ил-2 и бомбардировщик Ил-4



Ил-2

Какой путь пролетит истребитель И-153, штурмовик Ил-2 и бомбардировщик Ил-4 за полчаса полета, ответ дайте в метрах?

И-153	Ил-2	Ил-4

В годы Великой Отечественной войны штатные разведывательные части и подразделения ВВС предназначались в основном для ведения стратегической и оперативной воздушной разведки. Корректировочно-разведывательные эскадрильи, а затем и полки использовались для тактической воздушной разведки и корректировки артиллерийского огня. Кроме того, тактическая воздушная разведка выполнялась подразделениями истребителей, штурмовиков и ночных бомбардировщиков. В некоторых воздушных армиях для ведения ее выделялись истребительные авиационные части, летный состав которых проходил специальную подготовку на краткосрочных сборах или непосредственно в ходе выполнения боевых задач.



Задача 2/1
ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗАДАНИЯ
Содержательная область оценки: физические системы
Компетентностная область оценки: научное объяснение явлений
Контекст: местный
Уровень сложности: низкий
Формат ответа: задание с выбором нескольких верных ответов
Объект оценки: применять соответствующие естественнонаучные знания для объяснения явлений
Максимальный балл: 1 балл
Способ оценки: экспертом

Система оценивания:			
1 балл	И-153 21300	Ил-2 20700	Ил-4 21100
0 баллов	Другой ответ, или ответ отсутствует.		

Рис. 3. Задача 2/1 из серии заданий по теме «Движение»

На рис. 4 представлено задание из сюжетной линии «Воздушный шар», раздел «Движение»:

Задача 1/5 «Воздушный шар»
В движении или в покое, находились животные, двигавшиеся в шаре относительно:

А) Солнца
Б) Корзины
В) Короля Людовика 16-го
Г) Облаков
Д) Шара

Вставьте соответствующие буквы ответов в таблицу

В покое	В движении

Прочитайте внимательно текст
Пилат де Роше высказывается стать пассажиром, однако полет считается слишком опасным, поскольку еще не ясно, как изменения высоты влияют на организм человека или другого животного существа. Изобретатели решают в первый полет отправить утку, петуха и овцу.
Это произошло в Версале в сентябре месяце 1783 г. За взлетом наблюдал король Франции Людовик XVI-ый. Все три животных были помещены в корзину и шар поднялся. После полета, который продолжался 3 — 8 минут, животные спустились здоровыми и живыми в Воксресовье (в 3 км), овца спокойно шипала солову. Правда, петух в первую очередь ошпарившись, но только потому, что мешался под ногами у овец



Задача 1/5
ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗАДАНИЯ
Содержательная область оценки: физические системы
Компетентностная область оценки: научное объяснение явлений
Контекст: местный
Уровень сложности: низкий
Формат ответа: задание с выбором нескольких верных ответов
Объект оценки: применять соответствующие естественнонаучные знания для объяснения явлений
Максимальный балл: 1 балл
Способ оценки: экспертом

Система оценивания:		
1 балл	В покое Б, Д	В движении А, В, Г
0 баллов	Другой ответ, или ответ отсутствует.	

Рис. 4. Задача 1/5 из серии заданий по теме «Движение»

На рис. 5 представлено задание из сюжетной линии «Удивительное рядом», раздел «Давление»:

Задача 3/1 «Удивительное рядом»
Катя и Вероника решили провести эксперимент. Они подготовили два глубоких ковшика. В один налили максимально горячую воду, в другой холодную, со льдом. Бутылку с надетым на горлышко шариком погрузили в горячую воду на две трети длины. Оставили в таком положении, придерживая рукой. Опишите итог эксперимента, объясните его с научной точки зрения, что произойдет, если затем бутылку отпустить в ковш с холодной водой?



Задача 3/1
ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗАДАНИЯ
Содержательная область оценки: физические системы
Компетентностная область оценки: понимание особенностей естественнонаучного исследования
Контекст: местный
Уровень сложности: средний
Формат ответа: задание с развернутым ответом
Объект оценки: предлагать или оценивать способ научного исследования
Максимальный балл: 2 балла
Способ оценки: экспертом

Система оценивания:	
2 балла	Шарик начал надуваться, так как при нагревании объем газа возрастает; шарик начнет сдуваться, так как при охлаждении объем газа уменьшается
1 балл	Привели только один из ответов
0 баллов	Другой ответ, или ответ отсутствует.

Рис. 5. Задача 3/1 из серии заданий по теме «Давление»

На рис. 6 представлено задание из сюжетной линии «Механизмы в истории», раздел «Работа»:

Задача 6/1 «Механизмы в истории»

Прочитайте внимательно текст. Выберите все верные утверждения:

- Канал Копань был создан для пополнения воды в Очерском заводском пруду из-за нехватки воды, для движения заводских механизмов
- Канал Копань был создан с помощью современной техники
- Ширина канала равна 40 метрам
- Канал прокопали крепостные крестьяне, используя только лопаты
- Объем извлеченного грунта составил более 400 тысяч кубических метров



Один из интереснейших природно-исторических объектов Пермского края – канал Копань около города Очер. Название канала произошло от слова «копать». Этот рукотворный канал соединяет реку Чепца с рекой Очер. Он потребовался для решения проблем с нехваткой запасов воды в Очерском заводском пруду. Воды, приводившей в XVIII–XIX вв. в движение заводские механизмы, порой не хватало. Чтобы пополнить объем воды в Очерском пруду, был выкопан этот грандиозный канал. Проектировщик канала крепостной гидротехник И. Ф. Бушуев планировал с его помощью пустить воды реки Чепца в реку Очер, на которой, собственно, и был заводской пруд.

Сейчас, стоя на краю этого гидротехнического сооружения, трудно даже представить, что два века назад его прокопали крепостные крестьяне вручную, одним лишь лопатами. Как-никак глубина канала достигает 40 метров, ширина до 100 метров, а длина – более одного километра. Объем извлеченного грунта по расчетам специалистов составил более 400 тысяч кубических метров.

Задача 6/1

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗАДАНИЯ

Содержательная область оценки: физические системы

Компетентностная область оценки: интерпретация данных и использование научных доказательств для получения вывода

Контекст: местный

Уровень сложности: средний

Формат ответа: задание с выбором нескольких верных ответов

Объект оценки: анализировать, интерпретировать данные и делать соответствующие выводы

Максимальный балл: 1 балл

Способ оценки: экспертом

Система оценивания:	
1 балл	1, 4, 5
0 баллов	Другой ответ, или ответ отсутствует

Рис. 6. Задача 6/1 из серии заданий по теме «Работа»

Для подтверждения гипотезы исследования был проведен формирующий педагогический эксперимент, в ходе которого были апробированы авторские задания. Эксперимент проводился в два этапа течение первой четверти 2023-2024 учебного года на базе МАОУ СОШ № 1, параллель 7-х классов. В исследовании приняли участие 40 испытуемых. На первом этапе был осуществлен отбор контрольной и экспериментальной групп, организовано входящее тестирование на уровень сформированности компетенций естественнонаучной грамотности у учащихся параллели 7-х классов МАОУ СОШ № 1. Тест содержал два сюжетных блока заданий. Количество правильных ответов обучающихся свидетельствовало об уровне сформированности компетенций естественнонаучной грамотности школьников. Высокий уровень предусматривает, что учащийся дает правильные ответы на 8–9 заданий, включая задания высокого уровня сложности, средний уровень – 5–7 заданий, низкий уровень – 3–4 задания, не сформировано – 1–2 задания. Расчет среднего начального уровня сформированности компетенций естественнонаучной грамотности контрольной и экспериментальной групп на первом этапе представлены в табл. 1:

Таблица 1

Уровень	Оценка	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
		Кол-во оценок	Общее кол-во баллов	Среднее значение	Кол-во оценок	Общее кол-во баллов	Сред. значение
Не сформировано	2	2	4		2	4	
Низкий	3	8	24		9	27	
Средний	4	7	28		6	24	
Высокий	5	3	15		3	15	
Всего		20	71	3,55	20	70	3,50

Проверку однородности контрольной и экспериментальной групп осуществляли с использованием t-критерия Стьюдента. По результатам таблицы 1 делаем вывод о том, что средний балл уровня сформированности компетенций естественнонаучной грамотности обучающихся контрольной и экспериментальной групп отличается незначительно, разница составляет 0,05 балла.

Следовательно, уровень сформированности компетенций естественнонаучной грамотности двух групп одинаков [7].

Целью второго этапа формирующего эксперимента была проверка эффективности применения разработанных заданий на формирование естественнонаучной грамотности на уроках физики в 7 классе.

На данном этапе педагогического эксперимента обучение школьников контрольной группы осуществлялась без использования заданий на формирование естественнонаучной грамотности, а у экспериментальной группы с использованием заданий на формирование естественнонаучной грамотности.

После обучения был проведен контроль приобретенных компетенций естественнонаучной грамотности, представляющий собой средний балл уровня сформированности естественнонаучной грамотности за контрольное тестирование, состоящее из двух сюжетных блоков заданий. Результаты представлены в табл. 2:

Таблица 2

Уровень	Оценка	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
		Кол-во оценок	Общее кол-во баллов	Среднее значение	Кол-во оценок	Общее кол-во баллов	Сред. значение
Не сформировано	2	1	2		0	0	
Низкий	3	7	21		5	15	
Средний	4	7	28		9	36	
Высокий	5	5	25		6	30	
Всего		20	76	3,80	20	81	4,05

Для оценки эффективности педагогического эксперимента сравним результаты, полученные в ходе работы [7].

Сравним средний балл обучающихся в контрольной группе на начало и конец эксперимента и вычислим, на сколько процентов изменился уровень сформированности компетенций естественнонаучной грамотности во время эксперимента: средний балл контрольной группы при входящем тестировании составил 3,55, при выходном контроле он стал 3,80. Таким образом, уровень сформированности естественнонаучной грамотности повысился на 7%.

Сравним средний балл обучающихся в экспериментальной группе на начало и конец эксперимента и вычислим, на сколько процентов изменился уровень сформированности компетенций естественнонаучной грамотности во время эксперимента: средний балл экспериментальной группы на входящем тестировании составил 3,50, при выходном контроле – 4,05. Таким образом, уровень сформированности естественнонаучной грамотности повысился на 16%.

В ходе эксперимента получен вывод: уровень сформированности компетенций ЕНГ в экспериментальной группе выше, чем в контрольной группе. Средний балл на выходящем контроле в контрольной группе составил 3,80; в экспериментальной – 4,05, соответственно уровень сформированности естественнонаучной грамотности в экспериментальной группе на 7%.

Проведение педагогического эксперимента наглядно показало, что применение заданий формирующих естественнонаучную грамотность по модели PISA на уроках физики в 7 классе оказывает положительное влияние на формирование естественнонаучных компетенций школьников.

Организация образовательного процесса с использованием заданий по модели PISA с формирующей целью способствует повышению качества образования и формированию компетенций естественнонаучной грамотности у обучающихся в большей степени, чем организация обучающего процесса в традиционной форме.

Список литературы

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся : учеб.-метод. пособие для педагогов школ. – СПб. : КАРО, 2008. – 90 с.
2. Арасланова А.А., Березина Г.А. Учебные проекты как средство формирования универсальных учебных действий [Электронный ресурс] // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 26. – URL.: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnye-proekty-kak-sredstvo-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy> (дата обращения: 10.10.23).
3. Банк заданий по естественнонаучной грамотности [Электронный ресурс] : сайт. – URL: <http://skiv.instrao.ru/bank-zadaniy/estestvennonauchnaya-gramotnost/> (дата обращения: 10.11.22).
4. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4(61). – С. 13–33.
5. Величко А.Н., Пимонова Е.Ю. Готовность учителей и учеников к использованию и выполнению заданий по естественнонаучной грамотности // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 3 (63). – С. 86–104. – DOI: 10.15293/1812-9463.2103.08. – EDN WLGSBX.
6. Гераскина Ю.С. Практико-ориентированные задания как средство формирования естественнонаучной грамотности // Актуальные проблемы физики и технологии в образовании, науке и производстве : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 120-летию Александра Васильевича Пёрышкина, Рязань, 24–25 марта 2022 года / под ред. В.А. Степанова, О.В. Кузнецовой. – Рязань : Рязанский гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2022. – С. 61–63. – EDN XMYVQZ.
7. Демидко М.Н. Педагогический эксперимент как один из методов педагогических исследований [Электронный ресурс] // Мастерство online. – 2018. – 4 (17). – URL: <http://ripo.unibel.by/index.php?id=3808> / (дата обращения: 17.11.2023).
8. Демидова М.Ю., Ковалева Г.С. Естественно-научная подготовка школьников: по результатам международного исследования PISA // Народное образование. – 2011. – № 5(1408). – С. 157–165. – EDN NXCCQX.
9. Естественно-научная грамотность: от PISA к региональному мониторингу / П.О. Краснов, Н.Г., Торгашина, Е.В. Супрун, Т.Ю. Чабан // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2, № 2 (70). – С. 275–288. – EDN YBNXIY.
10. Знаменский П.А. Методика преподавания физики. – Л. : Учпедгиз, 1955. – 551 с.
11. Концепция преподавания учебного предмета «Физика» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы. Утверждена Решением Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации, протокол от 3 декабря 2019 г. № ПН-4вн [Электронный ресурс] : сайт. – URL.: <https://docs.edu.gov.ru/document/60b620e25e4db7214971c16f6b813b0d/> (дата обращения: 12.05.2023).

12. Мусихина С.Ю. Формирование естественнонаучной компетентности учащихся при помощи заданий нового типа // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2010. – № 5. – С. 26–30. – EDN MYDWLH.
13. Основные результаты международного исследования PISA-2015 [Электронный ресурс] // Центр оценки качества образования ИСРО РАО, 2016. – URL: <http://www.centeroko.ru/> (дата обращения: 11.02.2022).
14. Пентин А.Ю., Никифоров Г.Г., Никишова Е.А. Основные подходы к оценке естественнонаучной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 80–97.
15. Пентин А.Ю. Естественнонаучная грамотность. Методические рекомендации по формированию естественнонаучной грамотности обучающихся 5–9-х классов с использованием открытого банка заданий на цифровой платформе / под ред. Г.С. Ковалевой, А.Ю. Пентина и др. – М., 2022.
16. Проект Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Ф-15-кс-2020 «Развитие банка оценочных средств для проведения всероссийских проверочных работ и формирование банка заданий для оценки естественнонаучной грамотности» [Электронный ресурс] : сайт. – <https://fipi.ru/otkrytyy-bank-zadaniy-dlya-otsenki-yestestvennonauchnoy-gramotnosti> (дата обращения: 10.05. 2023).
17. Худякова А.В. Формирование естественнонаучной грамотности обучающихся на уроках физики : Учебно-методическое пособие / М-во просвещения Российской Федерации, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Пермь, 2023. – 76 с. – EDN UBZXLB.

Семенова Анастасия Сергеевна

студентка факультета педагогики и методики начального образования
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: anastacia.semeonova@yandex.ru

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ КРАТКОСРОЧНОГО КУРСА ДЛЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Anastasia S. Semenova

Student at the Faculty of Pedagogy and Methodology of Primary Education
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Perm State
Humanitarian and Pedagogical University", Perm, Russia
e-mail: anastacia.semeonova@yandex.ru

DEVELOPMENT OF A SHORT-TERM COURSE PROGRAM FOR CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Аннотация. Показана программа краткосрочного курса по патриотическому воспитанию для младших школьников. Раскрыта актуальность темы, цели, задачи. Приведены результаты анкетирования учителей и студентов, темы для занятий и ожидаемые воспитательные результаты.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, краткосрочный курс, внеурочная деятельность, программа.

Abstract. The program of a short-term course on patriotic education for primary schoolchildren is shown. The relevance of the topic, goals, and objectives is revealed. The results of a survey of teachers and students, topics for classes and expected educational results are presented.

Key words: patriotic education, patriotism, short-term course, extracurricular activities, program.

Патриотическое воспитание младших школьников в настоящее время является одной из главных проблем, которая стоит перед родителями и педагогами образовательных учреждений. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указывается, что необходимо формировать у детей ценностное отношение к своей Родине, уважение к своему и другим народам. Ребенок должен осознавать свою гражданскую идентичность, знать о прошлом, настоящем и будущем своей страны. На данном этапе необходимы современные формы патриотического воспитания, которые отвечают изменениям, происходящим в обществе [5].

Особое место отводится формам внеурочной деятельности. Преимущество внеурочной работы в процессе патриотического воспитания детей младшего школьного возраста рассматривали А.В. Афанасенко, Н.В. Афанасенко, Я.А. Балышева, А.И. Безух, М.Д. Беляева, И.Ю. Головин, О.В. Гонышева, В.В. Константинова, Е.П. Корнева, В.Ф. Красноперова, И.В. Наумова, К.Е. Овчинникова, О.В. Шипицина и др.

Современные учителя отмечают недостаток практических материалов, которые обеспечивают успешность работы по патриотическому воспитанию младших школьников во внеурочной деятельности посредством краткосрочных курсов.

Программа патриотического воспитания младших школьников – воспитательная программа. В педагогических источниках сущность понятия «воспитательная программа» формулируют как особый документ, определяющий цели, задачи, содержание и способы организации педагогической деятельности, а также ее предполагаемые результаты.

Наша задача – разработать программу краткосрочного курса внеурочной деятельности, направленного на патриотическое воспитание младших школьников (на примере КСК к 300-летию города Перми). 300-летие Перми – значимое событие как для города и его жителей, так и для других регионов: с городом Пермью связаны важные моменты в российской истории, искусстве, науке. Образовательная программа внеурочной деятельности «300-летие города Перми» рассчитана на детей младшего школьного возраста, интересующихся историей, культурой своего родного края.

Цель программы представляет собой планируемый результат реализации программы. Цель программы выражена на уровне личности ученика согласно подходам к организации воспитательной работы в начальной школе, принятым в исследованиях кафедры теории и технологии обучения младших школьников ПГГПУ. Формулировка цели курса внеурочной деятельности определена на основании целевых ориентиров гражданско-патриотического воспитания, установленных Примерной программой воспитания:

«Знающий и любящий свою малую родину, свой край;

Сознающий принадлежность к своему народу и к общности граждан России, проявляющий уважение к своему и другим народам.

Понимающий свою сопричастность к прошлому, настоящему и будущему родного края, своей Родины – России, Российского государства».

Согласно аксиологическому подходу, рассматривающему процесс воспитания через компоненты ценностных ориентаций, задачи программы КСК сформулированы с учетом трех уровней результатов воспитания, соответствующих компонентам ценностных ориентаций (когнитивному, эмотивному, деятельностному).

В качестве задач курса выделены:

1. Передача, формирование социально значимых знаний и представлений об истории, природе, жителях города Перми.

2. Создание условий для возникновения и развития уважительного отношения и интереса к истории, природе, жителям города Перми.

3. Создание условий для приобретения индивидуального опыта социально значимых действий на благо родного города.

Соответственно, можно выделить принципы организации педагогического процесса в рамках программы: принцип взаимодействия воспитателей и воспитанников; принцип коллективной деятельности; принцип самореализации ребенка; принцип самостоятельности [4].

Согласно примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций разрабатываемый курс можно отнести к группе «курсов, занятий исторического просвещения, патриотической, гражданско-патриотической, военно-патриотической, краеведческой, историко-культурной направленности».

При подготовке курса использованы идеи и материалы авторской программы доцента Князевой Н.А. «Маленький пермяк». В то же время курс Н.А. Князевой является

систематическим и долгосрочным (реализуется с 1 по 4 класс), в наших условиях краткосрочного курса для определения специфики содержания, связанного с 300-летием города Перми содержание курса было конкретизировано.

С целью отбора содержания краткосрочного курса проведено анкетирование студентов и педагогов общеобразовательных школ города Перми (25 студентов Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета и 25 педагогов).

По результатам анкетирования, можно отметить, что на вопрос «Насколько актуально проводить краткосрочные курсы, направленные на патриотическое воспитание?», все 100% опрошенных отметили наивысший балл «5».

На вопрос «Выберите одну или несколько тем курсов внеурочной деятельности патриотической направленности, которые было бы целесообразно предложить для работы с младшими школьниками», по 50% набрали темы «природа города Перми», «герои города Перми» и «памятники города Перми», ведущими темами выбраны «история города Перми», «знакомство с писателями и знаменитыми людьми г. Перми».

На вопрос «Для какого класса, на Ваш взгляд, целесообразно предложить выбранную Вами тему курса внеурочной деятельности», все опрошенные (100%) указали разновозрастные группы младших школьников.

По результатам анкетирования, были составлены 8 занятий для краткосрочного курса внеурочной деятельности, направленного на патриотическое воспитание младших школьников:

1. Вводное занятие. Знакомство с группой. Цели и задачи курса. Тематическая беседа о патриотизме, вводная диагностика.
2. История г. Перми. Знакомство младших школьников с историей г. Перми, составление ленты времени по знаковым событиям.
3. Знаменитые люди г. Перми. Знакомство младших школьников с знаменитыми людьми и их вкладом в историю Перми. Создание информационной доски.
4. Природа Прикамья. Растения, птицы и животные, обитающие в Прикамье? Изучение красной книги Пермского края. Конкурс рисунков «Мы рисуем природу Пермского края».
5. «Своя игра», посвященная 300-летию г. Перми. Проведение игры с младшими школьниками.
6. Виртуальная экскурсия по достопримечательностям города – Пермь-экскурсовод.
7. О защитниках отечества от ВОВ до СВО – герои города Перми. Сбор материала о родственниках-тружениках тыла, ветеранах Великой отечественной войны, героях СВО.
8. Итоговое занятие. Подведение итогов курса, рефлексия. Организация выставки рисунков Перми. Конкурс пригласительных открыток «Пригласи друга посетить г. Пермь», итоговая диагностика.

Программа включает в себя разноплановую деятельность, объединяет различные направления образования и воспитания.

Ожидаемые воспитательные результаты можно оценить согласно трем критериям: когнитивный (знания и представления), эмотивный (отношение), деятельностный (опыт деятельности).

Каждый из этих компонентов оценивается с помощью диагностики. Выделено 3 уровня сформированности патриотической воспитанности у детей младшего школьного возраста:

1. Высокий – характеризуется тем, что обучающиеся обладают большим запасом знаний о городе (символика, история), предусмотренным стандартом образования; знают кто такой «патриот» и имеют представление о патриотизме, обучающиеся имеют достаточно образное и цельное представление о малой Родине, отношение к малой Родине устойчивое и положительное.

2. Средний – обуславливается следующими критериями: обучающиеся обладают частичным запасом знаний о своем городе (символика, история), представления о малой Родине цельное, отношение к малой родине хотя и активное, но недостаточно устойчивое.

3. Низкий – обуславливается следующими показателями: обучающиеся обладают минимальным запасом знаний о своем городе (символика), понятия «патриот» и «патриотизм» не понятны ребенку, представления о малой родине фрагментарные, невзаимосвязанные, отрывочные, имеющие слабую эмоциональную окраску, отношение к малой родине пассивное.

Разработанная анкета для младших школьников позволила определить исходный уровень патриотической воспитанности детей. Анкета состоит из 10 открытых вопросов, направленных на знание, отношение и опыт деятельности. По результатам анкетирования учащихся 3 классов были получены следующие результаты: 25% обучающихся показали высокий уровень сформированности, 38% – средний уровень и 37% – низкий. Результаты стартовой диагностики показали целесообразность организации целенаправленной работы по патриотическому воспитанию обучающихся.

Таким образом, можно признать, что разработанная Программа краткосрочного курса, направленного на патриотическое воспитание младших школьников «Я – Пермь», актуальна. Далее предстоит работа по реализации данной Программы и оценке ее эффективности.

Список литературы

1. Гонышева О.В., Лупандина Е.А. Патриотическое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности // Вопросы педагогики. – 2019. – № 12-2. – С. 76–80.

2. Захарова В.А. Концептуальное видение целей, принципов и методов в деятельности педагога по воспитанию младших школьников [Электронный ресурс] // Евразийский гуманитарный журнал. – 2021. – № 1. – С. 92–100. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45179805>

3. Овчинникова К.Е., Черемухина С.А. Моделирование работы учителя по патриотическому воспитанию младших школьников во внеурочной деятельности // Гносеологические основы образования. Материалы V Международной конференции, посвященной памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк, 2020. – С. 366–369.

4. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-rabochaia-programma-vospitaniia-dlia-obshcheobrazovatelnykh-organizatsii> (дата обращения: 04.05.2023).

5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 05.12.2022) // Российская газета. – 2012. – № 303 (31 дек.).

Скопинова Елена Владимировна
магистрант психологического факультета
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: skopinovaelena98@gmail.com

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ, ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ

Elena V. Skopinova
graduate student of the Faculty of Psychology
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia
e-mail: skopinovaelena98@gmail.com

THE THEORETICAL ASPECTS OF STUDYING THE INTERRELATION OF CHILD- PARENT RELATIONSHIPS, PERSONAL PROPERTIES AND COPPING STRATEGIES OF ADOLESCENTS

Аннотация. Данная статья посвящена обсуждению вопросов детско-родительских отношений и копинг-стратегий подростков в разрезе их теоретических основ. Особое значение данная проблема приобретает в переходные периоды, когда в обществе происходит трансформация системы устоявшихся ценностных ориентаций, меняются приоритеты в выборе содержания поведения и деятельности в частности и образа жизни личности в целом.

Ключевые слова: подростки, детско-родительские отношения, копинг-стратегии, личностные свойства.

Abstract. The article is devoted to the discussion of the issues of child-parent relations and adolescent coping strategies in the context of their theoretical foundations. This problem acquires particular importance in transitional periods, when the system of established value orientations is being transformed in society, priorities in choosing the content of behavior and activity in particular and the lifestyle of the individual as a whole are changing.

Key words: adolescents, child-parent relations, coping strategies, personal properties.

Профессиональный интерес к проблеме подросткового возраста, его особенностей развития эмоционально-личностной сферы поведенческих реакций устойчив в течение многих лет, об этом свидетельствуют направленность и количество работ, посвящённых исследованию данных вопросов.

Современные подростки живут в неопределённом и быстро меняющемся мире, при этом происходящие социально-экономические преобразования выдвигают совершенно новые требования, предъявляемые к подросткам. А.А. Реан отмечает: «В ценностно-смысловом отношении оказываются подверженными изменениям различные сферы, влияющие на динамику развития личности подростка (семья, школа, неформальные объединения)» [10, с. 15].

Стремительно происходящие изменения эмоционально-личностной сферы в подростковом возрасте являются предметом для наблюдения и активного обсуждения всеми участниками образовательного процесса, включая администрацию школы, педагогов, психологов, родителей. Для подростков (в связи с «гормональным штормом»,

сопровождаящим период полового созревания) характерна эмоциональная неустойчивость, высокая тревожность, которые отражаются в их поведении. Данные состояния также оказывают влияние на их самочувствие, межличностные отношения, учебную деятельность и приводят к выработке совладающего поведения. Р.В.Овчарова говорит, что «инструментом совладающего поведения являются копинг-стратегии – это те приемы и способы, с помощью которых и происходит процесс совладания» [9, с. 180].

В современном обществе роль членов семьи, своим собственным примером дающих подросткам образец морального и нравственного поведения, чрезвычайно возрастает и требует от них больших усилий в воспитании. На родителей возлагается особая роль создания морального микроклимата в семье, имеющего воспитательное значение.

Актуальность рассматриваемой нами проблемы определяется тем, что именно семья является базисом, который формирует личность подрастающего ребёнка: именно в ней он получает основы знаний, необходимых для вхождения в состав других социальных групп. Влияние семьи на ребенка уникально по своей интенсивности и результативности, ведь оно охватывает все стороны формирующейся личности, продолжается многие годы непрерывно и основано на эмоциональных отношениях детей и родителей между собой. Поэтому изучение влияния стиля родительского отношения на эмоционально-личностное развитие подростка и его копинг-стратегии является достаточно актуальной и важной областью исследования.

В начале изложения теоретических основ изучаемого вопроса следует отметить, что в отечественной психологии Л.С. Выготский разработал культурно-историческую концепцию, в которой представил особенности подросткового возраста и отметил новообразования данного возраста: развитие рефлексии и на ее основе самосознания как новообразовательной возможности понимания себя [2, с. 508].

По мнению Л.С. Выготского, «развитие рефлексии у подростка не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, в связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Развитие самосознания как никакая другая сторона душевной жизни зависит от культурного содержания среды» [2, с. 508].

Как считает А.В. Мудрик, с точки зрения развития «подростковый возраст характеризуется как чрезвычайно сложный и может сопровождаться отклонениями в поведении. Особенно остро эта проблема встаёт в современном обществе нивелируемых ценностей. В силу ряда причин, в том числе из-за нестабильности общественного развития и интенсивных социальных сдвигов, усилились негативные тенденции, предъявляющие повышенные требования к стабильности личности, а также провоцирующие девиантное поведение, оказывающее деформирующее влияние на направленность личности» [7, с. 7, 24].

Именно в подростковом возрасте наблюдаются расстройства личности и отклонения в поведении, что ведет к отступлению от общепринятых норм нравственности, в конечном счете – разрушению духовного мира подростка. В связи с этим большое значение приобретает исследование проблемы формирования личности в подростковый период, поиск научно обоснованных путей и методов организации процесса социализации, оказания своевременной и адекватной помощи подростку, особенно в кризисных ситуациях взросления.

И.С. Кон подчеркивает, что «главным психологическим приобретением подросткового возраста является открытие своего внутреннего мира, осознание своей уникальности, неповторимости и непохожести на других. Это открытие непосредственно связано с обособлением личности и переживается подростком как ценность» [5, с. 175].

В данной работе нас интересуют особенности эмоционально-личностного развития подростков, формирование структур совладающего поведения в связи со стилем родительского отношения к ним.

Рассмотрим далее функции семьи как персональной микросреды развития ребёнка и основные характеристики детско-родительских отношений.

Родительские установки, или позиции – один из наиболее изученных аспектов детско-родительских отношений. Среди отечественных психологов наиболее систематическое экспериментальное исследование в этой области осуществляли А.Я. Варга и В.В. Столин, которые понимали под родительскими установками систему или совокупность родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним [1, с. 39].

Вопросы семейного воспитания и влияния взаимоотношений в семье на развитие личности ребенка стали разрабатываться в рамках психолого-педагогического подхода (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Е.А. Аркин, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Н.И. Лисина и др.).

Отклонения в поведении детей и подростков свидетельствует чаще всего о серьезных нарушениях в жизни семьи. Возможно, что дети из этих семей, подражая своим родителям, неправильно воспринимают духовные и материальные ценности. В.И. Гарбузов выделил три типа негативного отношения родителей к ребенку [3, с. 432]:

1. Отвержение (неприятие ребенка, демонстрация недоброжелательного отношения, холодность).
2. Гиперсоциализация (сверхтребовательное отношение: чрезмерная критика, придирчивость, наказание за малейшую провинность).
3. Гиперопека (сверхзаботливое отношение, при котором ребенок лишен возможности самостоятельно действовать).

Конфликты между подростками и родителями в семье – очень часто встречающееся явление. Оно в определенной степени является естественным, если иметь в виду не конфликты как таковые, а порождающие их противоречия во взглядах родителей и детей. Такие конфликты обычно связаны с переходом ребенка на более высокий уровень психологического развития, с переходом от детства к взрослости [4, с. 218, 220].

Говоря о семье как о части системы общественного воспитания новых поколений, исследователи отмечают, что именно родители, семья в целом вырабатывают у детей комплекс базовых социальных ценностей, ориентаций, потребностей, интересов, привычек и осознаваемого поведения (формирования копинг-стратегий).

Характеризуя психологическое предназначение копинга, С.К. Нартова-Бочавер считает, что оно «заключено в том, чтобы лучшим образом адаптировать человека к требованиям сложившейся ситуации, позволяя ему смягчить эти требования, попытаться избежать или свыкнуться с ними и, таким образом, устранить стрессовое действие ситуации» [8, с. 20, 30]. На основании этого можно сказать, что главная задача копинг-поведения – это обеспечение и поддержание физического и психического здоровья человека.

Т.Л. Крюкова отмечает, что «одной из тенденций совладающего поведения являются возрастные изменения совладания в разные периоды жизни человека. Взросление, развитие самопознания и владения собой изменяет самосовладание в сторону увеличения его субъектности. «Снижение уровня субъектности и адекватности поведения человека или же группы приводит к росту непродуктивного, самодеструктивного совладания» [6, с. 147, 153].

При этом необходимо отметить, что копинг – сравнительно молодое понятие в психологии, которое представляет собой целое направление новых исследований в науке, как среди зарубежных, так и среди отечественных ученых.

Таким образом, в течение последнего десятилетия проблема детско-родительских отношений стала одной из приоритетных в психологии. Стремительное повышение количества и разнообразия рисков в социальной среде обращает внимание исследователей на проблему формирования эмоционально-личностной сферы и совладающего поведения обучающихся, что может лежать в основе возникновения отклонений от общественных норм и правил.

Особое значение данная проблема приобретает в переходные периоды, когда в обществе происходит трансформация системы устоявшихся ценностных ориентаций,

меняются приоритеты в выборе содержания деятельности в частности, и образа жизни личности в целом.

Следует согласиться с мнением Е.А. Черкевич, что в настоящее время, несмотря на наличие целого ряда работ, посвященных проблеме детско-родительских отношений, исследований, рассматривающих непосредственно особенности копинг-стратегий подростков, недостаточно, в связи с чем разработка этой проблематики, причем как на практическом, так и на теоретическом уровне, должна быть продолжена [11, с. 120, 128].

К тому же совершенно очевидно, что совладающее поведение подрастающего поколения, развитие их личностных свойств и правильное воспитание, полноценное включение в жизнь общества определяют будущее страны, поэтому потребность в исследованиях этой сфере всегда остается актуальной.

Список литературы

1. Варга А.Я. Системная психотерапия супружеских пар : моногр. / науч. ред. и сост. А.Я. Варга. – М. : Когито-центр, 2017. – С. 39.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М. : Эксмо, 2018. – С. 508.
3. Гарбузов В.И. Воспитание ребёнка. – М. : Филологическое общество «Слово», 2015. – С. 432.
4. Карпова С.В. Родительская семья как фактор формирующий образ жизни. Материалы международной научно-практической конференции. – Петрозаводск : КГПУ, 2015. – С. 218–220.
5. Кон И.С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности : учеб. пособие. – М. : Просвещение, 1979. – С.175.
6. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика, психология, социальная работа. – 2008. – Т. 14, № 4. – С. 147–153. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15200375> (дата обращения: 04.06.2023).
7. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник ПСТГУ IV. Педагогика, Психология. – 2008. – Вып. 3 (10). – С. 7–24.
8. Нартова-Бочавер С.К. “Copingbehavior” в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – № 5. – С. 20–30.
9. Овчарова Р.В., Николаева И.А. Родительская толерантность как фактор развития личности ребенка: моногр. – Курган : Курганский гос. ун-т, 2019. – С. 180.
10. Реан А.А. Социальная работа с детьми и подростками группы риска : тез. конф. / под общ. ред. А.А. Реана. – СПб. : Благотворительный некоммерческий фонд «Здоровое будущее», 2000. – С. 15.
11. Черкевич Е.А. Стили и стратегии копинг-поведения личности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Вестник БелИРО. – 2020. – Т. 7, № 4. – С. 120–128. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44348974_21039559.pdf (дата обращения: 04.04.2023).

Скрипникова Анна Владимировна

магистрант факультета педагогики и психологии

ФГОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: skan.08.anna@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ПОДРОСТКА

Anna V. Skripnikova

undergraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology

Federal State Educational Institution of Higher Education "Perm State Humanitarian and

Pedagogical University", Perm, Russia

e-mail: skan.08.anna@yandex.ru

RELATIONSHIP OF CHILD-PARENT RELATIONS WITH PERSONAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS

Аннотация. В статье рассматриваются положения о том, что родители играют важнейшую роль во влиянии на формирование личностных особенностей детей подросткового возраста: дети с адекватной практикой родительского отношения характеризуются хорошей адаптированностью к жизни в социуме и общению с окружающими, они активны, независимы, инициативны, доброжелательны, эмпатичны; если же родители не принимают детей, их интересы, увлечения, мысли и чувства кажутся родителям несерьезными, то дети не видят смысла и стремления к положительным действиям.

Ключевые слова: родители, дети подросткового возраста, детско-родительские отношения

Abstract. The article discusses the provisions that parents play a crucial role in influencing the formation of personal characteristics of adolescent children: children with adequate parental practices are characterized by good adaptation to life in society and communication with others, they are active, independent, proactive, friendly, empathetic ; if parents do not accept their children, their interests, hobbies, thoughts and feelings seem frivolous to the parents, then the children do not see the meaning and desire for positive actions.

Key words: parents, teenage children, child-parent relationships.

Одним из компонентов, оказывающих существенное влияние на формирование личностных особенностей детей подросткового возраста, специалисты называют специфику детско-родительских отношений. В последние десятилетия проблема детско-родительских отношений занимает одно из ключевых мест в психологии. Специалисты отмечают, что неблагополучие детско-родительских отношений приводит к негативным последствиям в личностном развитии детей: высокой тревожности, недостаточному уровню развития волевой саморегуляции, недостаточной сформированности навыков установления позитивных отношений с окружающими, низкому уровню самопринятия, неадекватному поведению в различных ситуациях. Имеется противоречие между важностью формирования личностных особенностей детей подросткового возраста и недостаточностью научно обоснованных и эмпирически подтвержденных сведений об этом процессе в зависимости от особенностей детско-родительских отношений.

Родители играют важнейшую роль в развитии детей подросткового возраста. Если родители принимают детей, разделяют их интересы, уделяют им достаточно внимания, являются хорошим примером для подражания, тогда дети полноценно развиваются, благодаря тому, что находятся в адекватных условиях для развития. У родителей, имеющих беспомощных, пассивных, робких детей, обнаруживаются тенденции к гиперопекающему, симбиотическому отношению. Родители стараются изолировать от окружения своих детей, лишают их самостоятельности. Они склонны: к постоянным назиданиям и морализированию детей; прибегают к унижениям детей; физическому наказанию детей.

Эти особенности детско-родительских отношений в различных комбинациях негативно влияют на личностные особенности детей.

Т.В. Антонова считает, что чем более настойчиво родители стремятся выработать послушание в детях подросткового возраста, зависимость от формальных правил поведения, беспрекословное подчинение, тем менее дети могут проявить самостоятельность [2, с. 92].

Детско-родительские отношения оказывают влияние и на формирование учебной мотивации детей подросткового возраста. Присвоение новых мотивов, в том числе и познавательных, берет свое начало в семье. Если у родителей преобладают узкие личностные мотивы, неадекватные учебной деятельности, то стремление к формированию у детей специфических учебных мотивов встречает серьезные затруднения. Детям в таких семьях свойственны:

- зависимость от одобрения их деятельности окружающими людьми;
- противоречивость чувств и мотивов;
- несамостоятельность;
- неспособность смотреть на себя со стороны;
- неопределенность ожиданий в жизни;
- невысокая познавательная активность;
- неразвитость специфических интересов.

На детей подросткового возраста родители часто реагируют инфантилизацией. Очень часто родителями объясняется неуспешность детей в их детском социальном статусе тем, что они еще маленькие и поэтому не справляются с разными требованиями. Маленьким «неудачникам» родители заранее предрекают неуспех в любых начинаниях, излишне подчеркивают, к примеру, их физическую ослабленность, болезненность. Такие дети не стараются задействовать усилия для решения различных задач, действуют по внушенному родителями сценарию неуспешности. Излишняя инфантилизация детей парадоксальным образом сочетается с повышенными требованиями к ним. Неуверенные, безынициативные дети, с точки зрения родителей, должны вести себя только по строгим правилам и под неусыпным контролем. Завышенные требования и ожидания родителей, как правило, ведут к формированию у детей неуверенности в себе, в своих способностях, в своих силах.

Важно то, как дети подросткового возраста переживают и воспринимают отношение к ним родителей. Так, к примеру, родители могут демонстрировать полное принятие детей, а дети проявляют негативное отношение к родителям. Это находит, например, выражение в специфике самооценки детей: при позитивном к себе отношении у них имеется ожидание низкой оценки со стороны родителей. Чем более выражены нарушения детско-родительских отношений, тем более серьезные проблемы имеются в восприятии детьми самих себя.

Л.К. Фомина отмечает, что симбиотическая привязанность, инфантилизация вызывают конфликтное строение самооценки детей подросткового возраста, что, как представляется, взаимосвязано с несовпадением образа «Я» реального, переживаемого детьми, и образом «Я» ожидаемого. У таких детей возможность получения позитивного опыта самопонимания ограничивается их родителями, что далее ведет к разного рода нарушениям и дезадаптации [5, с. 283].

Помимо этого, отрицательные формы общения родителей с детьми подросткового возраста, вызывают серьезные нарушения образа «Я» у детей. Это такие формы, как

неприятие, авторитаризм, незаинтересованность их жизнью, равнодушие, формальное проявление интереса к отдельным сторонам жизни [3, с. 201].

Специалисты под социальной дезадаптацией детей подросткового возраста понимают образование неадекватных способов приспособления к жизни в формах:

- нарушений поведения;
- конфликтных взаимоотношений;
- психогенных реакций и заболеваний;
- высокого уровня тревожности;
- искажений в развитии их личности.

Главный фактор такой дезадаптации связывается с характером воспитания в семье.

А.С. Спиваковская приводит следующие причины социальной дезадаптации детей подросткового возраста, выявленные в семье:

- неполная семья;
- гипоопека или гиперопека детей;
- негативные взаимоотношения в семье, формирующие высокий уровень тревожности

детей;

- невротические и фрустрационные состояния;
- агрессивность реакций в поведении;
- негативизм;
- разные подходы к воспитанию у родителей и других родственников;
- отстранение в силу разных обстоятельств родителей от процесса воспитания [4, с. 63].

С постепенно растущей ориентацией на сверстников все менее важной становится эмоциональная зависимость детей подросткового возраста от родителей. Контроль со стороны родителей сохраняет свое значение в воспитании, но он должен быть более тонким и менее опекающим. В то же время отношения с родителями, их оценка поведения детей, а также образец поведения самих родителей для детей выступают одним из главных источников формирования устойчивых форм: действенного поведения, предметного поведения, нравственного поведения. Родители – это наиболее авторитетные люди в социальном окружении, поэтому для детей так важны оценка и реакция с их стороны.

Имеется ряд исследований, убедительно показывающих зависимость между плохими взаимоотношениями в системе «родители – дети», эмоциональной депривацией в семье и агрессивностью детей подросткового возраста. К примеру, установлено, что если у детей сложились плохие взаимоотношения с одним либо обоими родителями, если тенденции развития позитивной «Я – концепции» и самооценки не находят поддержки в оценке родителей либо, если дети не ощущают опеки и поддержки родителей, то вероятность противоправного, делинквентного поведения детей значительно повышается, ухудшается взаимодействие со сверстниками [6, с. 44].

Исходя из теории привязанности, дети подросткового возраста отличаются по степени ощущения безопасности в своих взаимоотношениях с родителями. У «надежно привязанных» детей – чуткое, устойчивое, надежное отношение со стороны родителей. Такие дети: склонны к доверию к окружающим; имеют хорошее развитие социальных навыков; склонны к конструктивным коммуникациям; не испытывают агрессивности [1, с. 304].

«Ненадежно привязанных» или тревожащихся по поводу своей привязанности детей отличает сопротивление контролю, несговорчивость, склонность к проявлениям физической агрессии. Для таких детей характерны импульсивность поведения, аффективные вспышки.

Исследование взаимосвязи личностных особенностей детей подросткового возраста с детско-родительскими отношениями проводилось на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 28» г. Перми. Количество испытуемых составило 60 человек.

Из них: 30 человек – дети подросткового возраста, 30 человек – родители этих детей. Исследование проводилось в пять этапов.

Для исследования взаимосвязи личностных особенностей детей подросткового возраста с детско-родительскими отношениями был использован ряд методик: для родителей: методика «Тест-опросник родительского отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина; для детей подросткового

возраста: методика «Лесенка» В.Г. Щур, методика «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан, методика «Шкала социально-ситуативной тревожности» О. Кондаша. Математико-статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием: корреляционного анализа Ч. Спирмена, Т-критерия Стьюдента.

В ходе проведенного исследования взаимосвязи личностных особенностей детей подросткового возраста с детско-родительскими отношениями были получены следующие результаты.

Показатели родительского отношения представлены следующим образом: у 17% родителей имели высокие баллы по шкале «принятие – отвержение», у 13% родителей выявлены высокие баллы по шкале «кооперация», у 27% родителей выявлены высокие баллы по шкале «симбиоз», у 13% родителей выявлены высокие баллы по шкале «контроль», у 20 % родителей выявлены высокие баллы по шкале «отношение к неудачам ребенка».

Анализ результатов самооценки выявил, что 13% детей имеют завышенную самооценку, 30% детей имеют адекватную самооценку, 17% детей имеют заниженную самооценку, 33% детей имеют низкую самооценку, 7% детей имеют резко заниженную самооценку.

Достаточно высокие показатели школьной тревожности свойственны для 43 % детей, достаточно высокие показатели самооценочной тревожности свойственны для 33 % детей, достаточно высокие показатели межличностной тревожности свойственны для 23 % детей, достаточно высокие показатели магической тревожности свойственны для 40 % детей.

Результаты корреляционного анализа Ч. Спирмена по взаимосвязи личностных особенностей детей подросткового возраста с детско-родительскими отношениями показывают следующие значимые корреляции: показатель «принятие – отвержение» отрицательно коррелирует с показателем «самооценка детей», показатель «контроль» положительно коррелирует с показателем «общая тревожность детей». Результаты исследования детей подросткового возраста по методике «шкала социально-ситуативной тревожности» О. Кондаша показывают следующее: очень высокая школьная тревожность свойственна для 13 % детей из полных семей и для 13 % детей из неполных семей, – очень высокая самооценочная тревожность свойственна для 13 % детей из полных семей и для 20 % детей из неполных семей, очень высокая межличностная тревожность свойственна для 33 % детей из полных семей и для 47 % детей из неполных семей, очень высокая общая тревожность свойственна для 7 % детей из полных семей. Результаты Т-критерия Стьюдента для выявления различий личностных особенностей детей подросткового возраста, в зависимости от того, в каких семьях они живут, по показателям методики «шкала социально-ситуативной тревожности» О. Кондаша показывают, что в группе детей из неполных семей выше показатели: школьной тревожности, самооценочной тревожности, межличностной тревожности, общей тревожности.

В целом хотелось отметить, что родители имеют огромное значение, поскольку формируют личностные особенности детей подросткового возраста. Также в формировании детско-родительских отношений играет роль образовательная организация.

Список литературы

1. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. Рабочая книга школьного психолога. – М. : Просвещение, 2016. – С. 307.
2. Как помочь ребенку войти в современный мир? / под ред. Т.В. Антоновой. – М. : Эксмо, 2018. – 242 с.
3. Лебедев П.А. Семейное воспитание. – М. : Академия, 2017. – С. 201.
4. Спиваковская А.С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций. – М. : Просвещение, 2019. – 115 с.
5. Фомина Л.К. Понятие и типы детско-родительских отношений // Молодой ученый. – 2020. – № 2. – С. 280–284.
6. Шмелев А.Г. Острые углы семейного круга (Психология обыденной жизни). – М. : Знание, 2020. – С. 44.

Соколова Ангелина Сергеевна

магистрант факультета педагогики и психологии детства

e-mail: angelrusskih00@mail.ru

Зеленина Наталья Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики

и психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический

университет», Пермь, Россия

e-mail: zelenina@pspu.ru

**Тьюторское сопровождение в работе учителя-дефектолога при
формировании учебного поведения у детей с расстройствами
аутистического спектра младшего школьного возраста,
обучающихся по программе 8.2**

Angelina S. Sokolova

undergraduate student of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Childhood

e-mail: angelrusskih00@mail.ru

Natalia Yu. Zelenina

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology

Federal State Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian

Pedagogical University», Perm, Russia

e-mail: zelenina@pspu.ru

**TUTOR SUPPORT IN THE WORK OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST IN THE
FORMATION OF EDUCATIONAL BEHAVIOR IN CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDERS OF PRIMARY SCHOOL AGE ENROLLED IN THE 8.2
PROGRAM**

Аннотация. Во многих случаях у пришедших в школу детей с РАС оказывается несформированным стереотип учебного поведения. В такой ситуации стереотип учебного поведения необходимо сформировать для успешного освоения АООП НОО. Дефицит в формировании данных навыков может привести к более длительному периоду адаптации ребенка в школе и к трудностям в усвоении программы. В статье описана важность коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие и совершенствование учебного поведения в процессе тьюторского сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра на начальном уровне школьного образования для их дальнейшего инклюзивного обучения в регулярном классе среди сверстников.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, учебное поведение, тьюторское сопровождение, ресурсный класс, инклюзия.

Abstract. In many cases, children with ASD who come to school have an unformed stereotype of educational behavior. In such a situation, a stereotype of educational behavior must be formed for the successful development of OOP NOO. A deficiency in the formation of these skills can lead to a longer period of adaptation of the child at school and difficulties in mastering the program. The article describes the importance of correctional and developmental work aimed at developing and improving educational behavior in the process of tutor support for students with

autism spectrum disorders at the primary school level for their further inclusive education in a regular classroom among peers.

Key words: autism spectrum disorders, educational behavior, tutor support, resource class, inclusion.

Вопросами определения аутизма в отечественной психиатрии занимались С.С. Мнухин, В.М. Башина, В.П. Осипов, В.Е. Каган, В.В. Ковалев и др. Среди работ психологов и педагогов наибольшее распространение получили труды В.В. Лебединского, К.С. Лебединской, М.К. Бардышевской, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг.

По мнению С.С. Мнухина, клинические проявления аутизма связаны с поражением определенных структур головного мозга. Представители московской школы (В.М. Башина, М.С. Вроно, К.С. Лебединская) рассматривали аутизм как явление шизофренического круга. Благодаря работам К.С. Лебединской, В.В. Лебединского детский аутизм стал рассматриваться как нарушение психического развития, в структуре которого особое место занимают эмоциональные нарушения.

В настоящий момент, аутизм, как отмечается в трудах большинства ученых, относится к группе первазивных нарушений развития. Специфичной особенностью расстройств аутистического спектра (РАС) является стойкий дефицит способности к социальному взаимодействию, коммуникации. Также для детей с РАС, характерен ограниченный круг интересов и, так называемые, стереотипии – набор повторяющихся действий, связанных с какими-либо сенсорными ощущениями [1].

В практике современного образования, крайне актуальным является вопрос включения в образовательную среду детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и создание условий для наиболее эффективного освоения ими учебной программы. В последнее время особое внимание уделяется идее инклюзивного образования. Отмечается положительная динамика в количестве детей с ОВЗ, обучающимися в условиях инклюзии. Реализация инклюзивного образования требует от школы создания специальных условий, учитывающих особые образовательные потребности детей с ОВЗ.

Дети с расстройствами аутистического спектра, являются одной из групп детей с ограниченными возможностями здоровья, нуждающимися в инклюзивном образовании. Особые образовательные потребности ребенка с РАС включают в себя: создание эмоционального и сенсорного комфорта; индивидуализацию программы обучения; создание структурированной образовательной среды; отработку навыков коммуникации, форм учебной деятельности, социально приемлемого поведения.

Ребенок с расстройствами аутистического спектра имеет значительные трудности произвольной организации себя в пространстве и времени, взаимодействия с детьми и взрослыми, формирования учебного поведения в привычном его виде. Поэтому работа с ребенком должна способствовать созданию определенного, поначалу достаточно формализованного стереотипа учебной деятельности и его собственного поведения. Ребенок с РАС легче адаптируется в учебе, имея определенные опоры в виде расписаний, схем или планов деятельности, т.е. при использовании четких алгоритмов или стереотипов деятельности в процессе обучения. Для успешного осуществления образовательного процесса в процессе инклюзивного обучения ребенку с РАС необходимо тьюторское сопровождение [2].

Н.Я. Семаго в содержании методических рекомендациях для педагогов и специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику, указывает на важность тьюторского сопровождения ребенка с РАС в основной школе. Тьютор является обязательным участником коррекционно-образовательного процесса, работает в составе одной или нескольких коррекционных команд. Целью тьюторского сопровождения ребенка с РАС является достижение ребенком максимального уровня самостоятельности, его социальная адаптация, выработка коммуникативных навыков, а также по возможности, адаптация ребенка в среде нейротипичных сверстников.

К основным обязанностям тьютора относятся: сопровождение воспитанника и обеспечение его безопасности в течение всего времени пребывания в школе и во время внеклассных мероприятий; формирование стереотипа адекватного поведения в школе; ассистирование педагогам и педагогам-психологам в проведении коррекционных занятий; проведение перемены для ребенка и других детей; знакомство ребенка с примерами социального поведения, коммуникации со сверстниками и взрослыми и т.п. [6]. Средствами тьюторского сопровождения являются организация пространства, адаптация учебных материалов, работа с зонами ближайшего развития ребенка. При взаимодействии тьютора и ребёнка с РАС, происходит достижение максимально возможного для конкретного ребенка уровня самостоятельности, его социальная адаптация в условиях инклюзивного обучения, сформированное учебное поведение.

Наиболее эффективным вариантом успешной реализации инклюзивного образования является модель «Ресурсный класс», которая активно внедряется по всей стране, а также в нашем регионе. Ресурсный класс - это специальная образовательная модель, которая предполагает инклюзивное образование и индивидуальное обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Существование ресурсного класса обеспечивает плавный переход ребенка с ОВЗ в общеобразовательный класс, при соответствующей подготовке как ребенка, так и класс.

В нашей школе в ресурсном классе обучаются дети, которые основную часть времени на данный проводят в ресурсном классе, а также обучаются по федеральной адаптированной общеобразовательной программе начального общего образования программе 8.2. Вариант 8.2 предполагает, что обучающийся с РАС получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в пролонгированные сроки. Вариант 8.2 предназначен для образования детей с РАС, которые не достигают к моменту поступления в организацию уровня развития, близкого возрастной норме, и не имеют дополнительных ограничений здоровья, препятствующих получению НОО в условиях, учитывающих их общие и особые образовательные потребности, связанные, в том числе, с овладением жизненными компетенциями [7].

В нашей стране разработан целостный теоретический и практический подход к коррекции детского аутизма. Система психологической коррекционной помощи аутичному ребенку базируется на идее первичности при аутизме нарушений аффективного (эмоционального) развития [4]. Нарушения формирования эмоциональной сферы при аутизме, которое проявляется в неприятии контакта, стереотипности поведения, особой ранимости и страхах, в агрессивности и негативизме, приводит к особым трудностям произвольного сосредоточения такого ребенка, особой сложности организации его поведения [3].

Одним из важных принципов коррекционной педагогической помощи детям с аутизмом является принцип последовательного формирования учебного поведения и школьно-значимых навыков (чтения, письма, счета). Под «учебным поведением» мы понимаем – адекватное реагирование ребенка на предъявляемые ему требования, умение использовать им предлагаемые пособия и игрушки по назначению. Формирование учебного поведения – неотъемлемая часть коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими нарушения развития. Прежде чем выходить в общеобразовательный класс или же начать учебу ребенку с РАС необходимо овладеть навыками адекватного учебного поведения.

Учебное поведение включает в себя навыки, которые помогают ребенку учиться. Это та база, на которой строится всё школьное обучение. Дефицит в формировании данных навыков может привести к более длительному периоду адаптации ребенка в школе и к трудностям в усвоении образовательной программы. Во многих случаях у пришедших в школу детей с РАС оказывается несформированным стереотип учебного поведения. В одних случаях это сочетается с выраженным дезадаптивным поведением, в других – выраженного дезадаптивного поведения не отмечается, но ребенок просто «не знаком»

с обучающей ситуацией. В такой ситуации стереотип учебного поведения необходимо сформировать для успешного освоения АООП НОО, что и доказывает актуальность нашей работы.

В заключение подчеркнем актуальность проблемы формирования учебного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра. Наши дети на данный момент учатся в ресурсном классе, имеют сопровождение тьюторов и готовятся к «выходу» в регулярные классы, особенно важно в этот период сформировать у них стереотип учебного поведения. Мы осознаем, что группа детей с расстройствами аутистического спектра очень неоднородна, поэтому, очень важно определять индивидуальные особенности (особые образовательные потребности) и создавать индивидуальные программы, в которые обязательно должны входить специальные условия для формирования учебного поведения, при этом обязательным участником коррекционно-образовательного процесса должен быть тьютор.

Список литературы

1. Баенская Е.Р., Баенская М.М. Психологическая помощь при нарушениях раннего эмоционального развития : метод. пособие. – М. : Экзамен, 2004. – 128 с.
2. Гонина О.О., Морозова Е.А. Роль тьютора в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Наука об образовании. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tyutora-v-psihologo-pedagogicheskom-soprovozhdenii-detey-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
3. Карасёв В.А., Малярчук Н.Н. Уровень сформированности универсальных учебных действий у детей с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] // Международный электронный научный журнал. – 2018. – № 3 (33). – С. 300–305. – (КиберЛенинка). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-innovatsionnom-soderzhanii-subektno-orientirovannogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya>
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М. : Теревинф, 2000. – 336 с.
5. Никольская О.С. Трудности школьной адаптации детей с аутизмом [Электронный ресурс] // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – М. : Центр лечебной педагогики : Теревинф, 1998. – Вып. 1. – URL: <https://pedlib.ru/Books/3/0415/>
6. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] : метод. рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / отв. ред. С.В. Алехина ; под общ. ред. Н.Я. Семаго. – М. : МГППУ, 2012. – 80 с. – URL: <https://psychlib.ru/resource/pdf/documents/ODs-2012.pdf#page=2>
7. Семаго Н.Я. Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья : метод. пособие. – М. : Школьная книга, 2010. – 158 с. – URL: <https://drive.google.com/file/d/0B4MgeqICeWDHanZodkRMcUNOekU/view?resourcekey=0-c5A4Lvw336DjX6ldiOV5Q>

Song Yang
Zhu Kexuan

Undergraduate students of the faculty of foreign languages
*Federal State Educational Institution of Higher Education "Perm State Humanitarian
Pedagogical University", Perm, Russia*
e-mail: 178415970@qq.com

FLIPPED CLASSROOM: BENEFITS AND DISADVANTAGES OF IMPLEMENTATION

Abstract. The article considers the concept of the flipped classroom which is one of innovative technologies in pedagogy. It is highlighted that the flipped classroom has a number of advantages comprising independence of learners, elimination of time and space limitations, increased interaction in the educational process, enhanced problem consciousness. However, the flipped classroom suffers from several drawbacks including disciplinary restrictions, curriculum arrangement, low video quality.

Key words: innovations, flipped classroom.

Introduction.

Recently a lot of innovations have been introduced in the sphere of education. They are essential as the system of education is one of the most flexible and dynamic domains of social life. The technological development seems to be a very important driver of alterations in the teaching context, as currently emerging devices, proliferation of digital technologies dictate radically new approaches to education. Taking advantage of innovations reasonably can enhance the efficiency of teachers' instruction and guidance, improve assessment and contribute to high academic results of learners. The article is focused on flipped teaching which is understood as a pedagogical approach to blended learning where classroom activities and homework are interchanged. It has quickly conquered support of many educators who are in favour of balanced implementation of technologies.

The main part.

Let us now consider some definitions of flipped classroom which range from broad to specific according to the way teacher applies the method. The broadest definition of flipped learning is one that implies that providing readings to give the students prior exposure to novel information is a kind of flipped learning. The narrowest definition restricts the idea of flipped learning to cases where educators integrate technology, especially videos, to provide information outside of class. The experts who are often regarded as the forefathers of the flipped learning idea, Lage, Platt and Treglia [2], associated flipping (or inverting) the classroom with an instructional method in which it is appropriate to transfer lectures which traditionally take place inside the classroom to outside the classroom and learning activities which are arranged outside the classroom to inside the classroom with the careful monitoring of the instructor.

In more pedagogical vernacular, this definition means that the transmission of information takes place out of the classroom; whereas assimilation takes place in the classroom.

The popularity of mobile and wireless communication technologies, which are generally accepted by all levels of school students as a learning device, has further facilitated the promotion of flipped learning. With the help of mobile devices, flipped learning can be seamless; that is, learners can access the instructional materials without being limited by time or location, and the notes taken and information collected in the pre-class stage of flipped learning can be accessed and shared in the class.

The main principles for the flipped classroom are highlighted by Kim, Kim, Khera & Getman [1]:

- Encouraging students to obtain particular information before the class activity,
- Incentivizing students to watch online lectures and be ready before the class activity,
- Applying methods of evaluation,
- Connecting in-class activities with out-of-class activities,
- Providing well designed guidance,
- Giving time for the completion of tasks,
- Stimulating students to organize a learning community,
- Feedback on individual or group works,
- Providing the use of familiar technologies which is easily accessible by students.

Looking at flipped classroom from the perspective of technology, the most direct recognition of the technical support of flipped classroom is the application of teaching video. Video, Internet and other advanced information technology to support the flipped classroom. Teaching video is generally regarded as the key element of flipped classroom. The realization of flipped classroom requires teachers to make teaching courseware or video in advance, process it and upload it to the network. Students watch the teaching video at home and obtain other high-quality teaching resources through the Internet to learn, so as to complete the knowledge transfer process. At school, the classroom will become a place for interaction between teachers and students, and guide students to complete the “internalization of knowledge” through classroom exploration and discussion. This is the flip of teaching process based on teaching video.

However, the use of teaching video is only one form of the application of flipped classroom technology, and the support of technology for classroom teaching is not limited to the use of teaching video. With the deepening of the practice and exploration of flipped classroom and the wide application of various new technologies, flipped classroom is increasingly dependent on technology, and the requirements for the application of information technology including video are also getting higher and higher. Technology-supported learning is embodied in every element of the teaching system, every link of teaching activities, and every aspect of technology support and application. The flipped classroom teaching model is based on the extensive application of information technology including Internet and computer in the field of education. It breaks the restrictions of traditional teaching methods on learning time and space, and can provide all valuable learning materials to learners anytime and anywhere, truly making education an open environment full of information circulation. Some Chinese scholars have positioned flipped classroom as a significant and bold attempt to integrate the construction of digital campus, the integration of information technology and the new curriculum reform.

On the surface, the flipped classroom is a novel and effective teaching method. Students are no longer indoctrinated in the classroom, but are required to participate in a variety of interesting teaching activities in the classroom, which are based on the premise that students must learn to understand a variety of disciplines in advance (e.g., through the study plan or micro-teaching).

So what are the advantages of the flipped classroom?

- 1) The flipped classroom can let students become the real masters of learning.

After flipping the classroom, using teaching videos, students can arrange and control their own learning according to their own situation. Students watch the video at their own pace, and can seek help from teachers and peers through chat software.

- 2) The flipped classroom eliminates the time and space limitations of traditional classroom teaching.

In the flipped classroom, teachers have more time to spend with their students, get to know their students better, and know more clearly who has learning difficulties and who can quickly master the content and benefit from some additional challenging work.

- 3) The flipped classroom strongly increases the interaction in learning.

Students complete their studies at home through the teaching platform, which turns the classroom into a place for interaction between teachers and students, including answering questions and solving problems, completing homework, etc., so as to achieve better educational results.

In addition, there are the following advantages for students' learning:

- The flipped classroom cultivates students' habit and ability to read the teaching materials. Implementing the flipped classroom, students first read the textbook carefully in the self-study questioning class, and then complete the related study plan. Through reading the textbook, students' good reading habits are initially formed and their reading ability is not short of improving.

- The flipped classroom improves the students' problem consciousness and innovation consciousness. Self-study questioning class, in all sections and each lesson, students are always in the state of thinking, analysis, exploration, improve, active thinking, deep understanding, analysis, problem-solving ability gradually improved, and the sense of innovation increased significantly.

- The classroom preliminary implementation of layered teaching

After students study the teaching materials by themselves, they can decide whether to watch microclasses or not according to their own needs, and they can decide to watch several times according to their own needs.

Let's look at the disadvantages brought by the flipped classroom:

1) Video quality

Due to professional limitations, some teachers are slightly lacking in the ability to produce videos, and face virtual students, making them feel at a loss, in addition, due to the environment, equipment and other factors, resulting in teachers to produce videos of varying levels, many videos cannot fully express the teacher's ideas, and a lot of their professional knowledge cannot be fully expressed.

2) Adaptation

Some students cannot monitor and effectively evaluate the learning effect after class, for the video learning effect after class cannot be the first time to grasp, the quality of the pre-study must be through the classroom discussion or quiz in order to understand, which will adversely affect the teaching effect of the classroom.

3) Popularization experience

Although foreign countries have been studying the flipped classroom for many years, the real application to practice is not yet very mature, and few schools have carried out it. The teaching experience of flipped classroom in the world is also very little, and there are very few successful cases.

4) Disciplinary restrictions

According to the teaching characteristics of different disciplines, different teaching methods should also be formulated. From the results of the implementation of the countries, the flipped classroom is mainly used in the science classroom, which is determined by the specialties of science, and experts from various countries have analyzed that the science classroom is more suitable for flipped teaching.

5) Curriculum arrangement

If students are given enough time to study the video materials after class, it will disrupt their normal coursework and affect their academic performance.

Conclusion.

Like any innovation, the flipped classroom has its benefits and drawbacks. Teachers must weigh carefully the necessity of its application and plan the lessons accordingly.

Literature

1. Lage M.J., Platt G.J., Treglia M. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment // The Journal of Economic Education, – 2000. – Vol. 31 (1). – P. 30–43.

2. The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles / M. Kim, S. Kim, O. Khera, J. Getman // The Internet and Higher Education, – 2014, – 22. – P. 37–50.

Старкова Евгения Николаевна

магистрант факультета педагогики и психологии детства

Ворошнина Ольга Руховна

к.пс.н., доцент кафедры специальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: starkova.evg@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДОМА МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ
(ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО 2 ВАРИАНТУ)**

Evgeniya N. Starkova

undergraduate student of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Childhood

Olga R. Voroshnina

Ph.D., Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology

Federal State Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia

e-mail: starkova.evg@yandex.ru

**FORMATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE
OF PARENTS IN MATTERS OF SAFE BEHAVIOR AT HOME OF YOUNGER
SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES
(STUDENTS IN OPTION 2)**

Аннотация. В статье представлены результаты проведенного исследования семей, воспитывающих детей с умеренной умственной отсталостью, которые зачастую не получают своевременно помощь со стороны педагогов образовательного учреждения в вопросах организации безопасного поведения дома, и, в свою очередь, не могут помочь ребенку. Дефицит информации, пробелы в воспитании, родительские отношения приводят к ограничению у детей знаний о безопасном поведении и требуют специальной работы по повышению компетентности родителей в данном вопросе. Представлен педагогический проект, направленный на формирование родительской компетентности в вопросах безопасного поведения дома.

Ключевые слова: безопасное поведение, дети младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, психолого-педагогическая компетентность родителей, педагогический проект.

Abstract. The article presents the results of a study of families raising children with moderate mental retardation, who often do not receive timely assistance from teachers of an educational institution in organizing safe behavior at home, and, in turn, cannot help the child. The lack of information, gaps in education, parental relationships lead to the restriction of children's knowledge about safe behavior and require special work to improve the competence of parents in this matter. A pedagogical project aimed at the formation of parental competence in matters of safe behavior at home is presented.

Key words: safe behavior, primary school children with intellectual disabilities, psychological and pedagogical competence of parents, pedagogical project.

Под понятием безопасного поведения большинство исследователей понимает состояние, в котором с определенной вероятностью риск для человека исключен или минимизирован до приемлемого уровня. Для достижения этого состояния необходимо создать условия в системе, которые ограничивают воздействие случайных факторов, вызывающих опасность, и в конечном итоге приводят к ее снижению [4].

Родители и близкие играют важную роль в жизни детей с ограниченными возможностями здоровья. Они не только являются главными наставниками для своих детей, но и обеспечивают их безопасность в домашней обстановке. Кроме того, для детей с умственной отсталостью невероятно важно получать систематическую психолого-педагогическую помощь, как от педагогов, так и от своих близких, чтобы развивать в них жизненно важные навыки и умения.

Актуальность исследования, представленного в данной статье, обусловлена противоречием между важной ролью, которую играют родители в воспитании детей и обеспечении их безопасности, и недостаточной разработкой методической поддержки со стороны педагогов образовательных учреждений в этом процессе формирования психолого-педагогической компетентности родителей в данной области.

О.Л. Зверева трактует педагогическую компетентность родителей как способность понимания потребностей детей и создание возможностей, удовлетворяющих их, другими словами, способность родителей видеть какие-то вещи с точки зрения перспективы развития ребенка [1].

С нашей точки зрения компетентность можно охарактеризовать как активное деятельностное знание, то есть родители могут обладать некоторыми знаниями, но не обладать навыками и не уметь их применять. Из этого можно сделать вывод, что для формирования психолого-педагогической компетентности родителей необходимо уделять особое внимание развитию навыков и привычек поведения, основываясь на теории.

В рамках нашего исследования были выделены параметры и показатели, разработанные В.В. Селиной [3]. Параметры компетентности (эмоционально-ценностный, когнитивный и коммуникативный) мы определяем как совокупность следующих показателей:

- отношение к ребенку, его воспитанию и развитию как ценности;
- объем знаний теоретических основ и методов воспитания ребенка в семье, психологических особенностях его личности;
- наличие ярко выраженной потребности в постоянном пополнении знаний;
- ориентацию родителей на диалоговое, бесконфликтное общение с ребенком.

Нами были определены задачи исследования:

1. Изучить компетентность родителей в вопросах безопасного поведения младших школьников с интеллектуальными нарушениями (обучающимися по 2 варианту);
2. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента;
3. Определить направления работы по формированию родительской компетентности в вопросах безопасности детей дома.

В порядке эксперимента на базе Муниципального образовательного учреждения «Краснокамская адаптивная школа-интернат» нами было проведено исследование 10 семей, имеющих детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью.

Для выявления актуального уровня сформированности психолого-педагогической компетентности родителей в целом, а также трудностей родителей в вопросах безопасности детей дома, нами использовалась методика В.В. Ткачевой "Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» [2] анкета, составленная нами «Компетентность родителей в вопросах безопасного поведения детей с умеренной умственной отсталостью».

По результатам проведенной методики В.В. Ткачевой "Определение воспитательских навыков у родителей детей с отклонениями в развитии" было выявлено, что воспитательские навыки у родителей детей с умеренной умственной отсталостью в целом хорошо развиты, однако некоторые вопросы вызывают у них затруднения. Анализ полученных данных показал, что большинство родителей принимают своих детей такими, какие они есть, хотя половина из них время от времени сталкивается с трудностями в воспитании. Не все родители могут управлять своими эмоциями и адекватно реагировать на непослушание ребенка, применив иногда при этом физическую силу или крик. Кроме того, данные указывают на то, что современные родители, будучи активными пользователями интернета, готовы сотрудничать с педагогами образовательных учреждений и повышать свой уровень знаний по вопросам воспитания.

Анализ результатов анкетирования «Компетентность родителей в вопросах безопасного поведения детей с умеренной умственной отсталостью», проведенного для изучения уровня компетентности родителей в области безопасного поведения детей с умеренной умственной отсталостью показал, что только один родитель проявил высокую педагогическую компетентность. Он активно участвует в воспитании ребенка, осознает свою важную роль и способен создавать безопасную обстановку в доме. Более того, он проявляет интерес к информации о безопасном поведении. Большинство родителей обладает средним уровнем педагогической компетентности. Они активно участвуют в воспитании ребенка в вопросах безопасности, осознают важность своего участия в этом процессе и имеют представление о том, как обеспечить безопасное пространство дома. Родители действуют интуитивно, но также проявляют интерес к получению информации и учитывают рекомендации специалистов. Родители проявляют интерес к рекомендациям и советам специалистов из школы, всегда готовы сотрудничать с ними и принимают активное участие в воспитании ребенка в вопросах безопасности. Они готовы сотрудничать со специалистами школы, когда это необходимо. Однако один из родителей (низкий уровень компетентности) не проявляет достаточную активность в обеспечении безопасности своего ребенка. Он занимает пассивную позицию в воспитании и не всегда осознает необходимость своего участия в этом процессе, предпочитая переложить эту ответственность на других участников педагогического процесса. Кроме того, у него нет четкого понимания о том, как обеспечить безопасность ребенка в домашней обстановке. Ему не хватает достаточного интереса для получения информации в этой области.

На основе наших экспериментальных исследований мы пришли к выводу, что безопасность детей в домашних условиях напрямую зависит от уровня педагогической компетентности родителей в этой области. Если родителям известны необходимые знания и навыки, они смогут применять их во время общения с ребенком и обеспечить его защиту в различных ситуациях. Родители будут знать, как оказать поддержку ребенку, как передать ему информацию о безопасном поведении и, возможно, помочь ему развить навыки

самозащиты. Полученные результаты подтверждают важность повышения педагогической компетентности родителей в вопросах обеспечения безопасности детей в домашних условиях.

Полученные данные подтверждают актуальность и остроту проблемы просвещения родителей детей с интеллектуальными нарушениями в вопросах их безопасности, а также о ведущей роли семьи в этом процессе.

Результаты исследования убедительно показывают необходимость разработки проекта, в рамках которого родителям будет оказана системная, профессиональная, квалифицированная помощь специалистами образовательного учреждения.

Разработанный нами педагогический проект «Безопасное детство» включает в себя комплекс мероприятий по формированию родительской компетентности имеющих детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями (обучающимися по 2 варианту) в вопросах безопасности дома. Продолжительность проекта: один год.

Целью проекта является повышение педагогической компетентности родителей через проведения комплекса мероприятий по формированию родительской компетентности в вопросах безопасного поведения дома детей с интеллектуальными нарушениями.

Для достижения поставленной цели выделяются следующие задачи:

- Использовать в ходе реализации проекта различные формы сотрудничества педагогов школы родителями, оказание им психолого-педагогической помощи, учитывая запросы родителей и их занятость.

- Повысить педагогические знания родителей в вопросах безопасности детей дома.

- Обеспечить активность родителей в процесс совместной с педагогами деятельности, направленной на оказание помощи ребёнку в вопросах безопасности.

Проект состоит из 4 этапов:

1. Диагностический. Изучение сформированности психолого-педагогической компетентности родителей детей младшего школьного возраста с умеренной умственной отсталостью в вопросах безопасного поведения дома, а также выявления дефицитов сложностей, проблем у родителей по данному вопросу. Анализ документации образовательного учреждения по работе с родителями в воспитании детей.

2. Разработнический. Разработка плана мероприятий на весь период реализации проекта по информационно-просветительской и практико-ориентированной деятельности.

3. Внедренческий. Организация и проведение конкретных мероприятий, направленных на развитие навыков и знаний семей, которые воспитывают детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в вопросах безопасности детей, помогающие им стать более компетентными и успешными родителями.

4. Рефлексивный. Подведение итогов. Обсуждение результатов. Перспектива дальнейшей работы в данном направлении.

Для эффективного выполнения поставленных задач, педагоги и специалисты активно взаимодействуют с родителями детей, предоставляя им информационно-просветительскую работу. Для этого используются различные формы работы, такие как консультации, мини-лекции, предоставление информации на сайте образовательного учреждения, создание стендов для родителей, папок-передвижек, проведение индивидуальных бесед и родительских собраний. Кроме того, разрабатываются методические рекомендации, которые родители могут применять дома в вопросах безопасности и воспитания своих детей.

В данном проекте особую ценность и значение представляют практико-ориентированные мероприятия. Они включают в себя круглые столы, тренинги и разбор кейсов по темам безопасности, на которых активно участвуют родители. На этих мероприятиях родители имеют возможность высказать свою точку зрения на различные ситуации, поделиться своим опытом и прислушаться к мнению других родителей.

Реализация данного проекта позволит достичь положительных результатов для всех его участников.

В частности, дети получают навыки безопасности, которые будут формироваться через общение и обучение, проводимые родителями и педагогами школы.

Для семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями:

- повышение психологической и педагогической компетентности родителей;
- умение родителей находить верные решения в различных ситуациях связанных с безопасностью ребенка;

– улучшение психологического климата в семье;

– формирование у семьи ответственности за воспитание ребенка.

Для педагогов:

- повышение профессиональной компетентности педагогов для более эффективной работы с детьми и их родителями.

Для образовательного учреждения:

- создание единой системы помощи родителям в условиях образовательного учреждения.

Таким образом, реализация предложенного проекта будет способствовать более эффективной работе по повышению психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах безопасного поведения детей дома. Это является неотъемлемым условием для улучшения качества жизни данной социальной группы.

Список литературы

1. Зверева О.Л., Ганичева А.Н, Кротова Т.В. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста. – М. : ТЦ Сфера, 2009. – 256 с.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М. : Просвещение, 1994. – 192 с.
3. Селина В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении : дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2009. – 200 с.
4. Статмэн П. Безопасность вашего ребенка: Научите вашего ребенка навыкам спокойного, уверенного и безопасного поведения. – СПб. : Дельта, 1996. – 381 с. : ил.
5. Тимофеева Л.Л. Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет. Парциальная программа. – СПб. : Детство-Пресс, 2019. – 117 с.

Толдусова Марина Сергеевна
магистрант кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
614990, Пермский край, г. Пермь, Россия
e-mail: pedagog@pspu.ru

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Marina S. Toldusova
undergraduate student at the Department of Pedagogy and Psychology
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm. Russia

THE PROBLEM OF ORGANIZING THE PROJECT ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Аннотация. В статье проведен анализ научной литературы по теме формирования проектной культуры младших школьников. Представлено исследование проектной деятельности в образовательной организации города Перми. В статье на основе анализа доказывается актуальность проблемы формирования проектной культуры обучающихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: проект, проектная культура, проектная деятельность, метод проектов, младшие школьники.

Abstract. The article analyzes the scientific literature on the topic of the formation of the project culture of younger schoolchildren. A study of the features of the system of work on the formation of project culture in the educational organization of the city of Perm is presented. Based on the analysis, the article proves the relevance of the problem of forming the project culture of primary school students.

Key words: project, project culture, project activity, project method, junior schoolchildren.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования предполагает реализацию гуманитарной модели образования начальной школы, ориентированной не только на формирование универсальных учебных действий младшего школьника, но и на самообразование, самореализацию, включение его в активную исследовательскую деятельность, создающую возможность для успешного самостоятельного усвоения субъективно-нового знания [8, 9]. Все это выдвигает перед российской системой образования задачу формирования проектной культуры младших школьников как необходимого условия эффективного освоения образовательной программы начального общего образования (А.Г. Асмолов, А.В. Леонтович). Известно, что ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная деятельность (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). В этот возрастной период, утверждают эти авторы, важно усвоить ее структуру. В традиционном обучении эта задача практически не решается, всё внимание

здесь сосредотачивается на простой передаче знаний и умений. В проектной деятельности структурные компоненты учебной деятельности формируются целенаправленно. В процессе реализации этапов проекта школьник отрабатывает каждый компонент структуры, в результате системно организованной проектной деятельности формируется его проектная культура. Проектная культура – это аспект общей культуры личности, определяющий успешность реализации проектной деятельности и включающий такие элементы, как инновационная готовность, рефлексивность, креативность, критическое мышление, умелость, исследовательские умения, ценностная рациональность, изобретательское мышление. Проектная культура предполагает владение знаниями, умениями, системой ценностей, обеспечивающих научно обоснованное проектирование.

Формирование проектной культуры, в основном, происходит в процессе применения педагогами технологии проектной деятельности (или метода проекта) [1, 4]. Она открывает перед обучающимися, как об этом было сказано выше, механизмы осуществления всех структурных компонентов деятельности, начиная от продуманной, осмысленной цели и заканчивая достижением результата, и это, безусловно, имеет большое значение для подготовки обучающегося к жизни, так как на сегодняшний день понятие «проект» как способ организации профессиональной деятельности и взаимодействия в обществе становится все более популярным [7]. Проектная деятельность, в рамках которой формируется проектная культура, активно реализуется через урочную и внеурочную деятельности, объединяющей все виды деятельности обучающихся, в которых заложена возможность и целесообразность решения задач их воспитания и социализации.

Для формирования проектной культуры младших школьников должна быть организована четкая работа по созданию проектов, которая включает в себя следующие аспекты: подготовка (определение темы и целей проекта; подбор рабочей группы), планирование (определение источников необходимой информации; определение способов сбора и анализа информации; определение способа представления результатов (формы проекта); установление процедур и критериев оценки результатов проекта; распределение задач (обязанностей) между членами рабочей группы), исследование (сбор и уточнение информации), выводы (анализ информации; формулирование выводов), представление (защита) проекта и оценка его результатов (подготовка отчета о ходе выполнения проекта с объяснением полученных результатов) [2, 3, 6].

Несмотря на значимость проектной культуры в становлении обучающегося и наличие способов ее формирования, процесс становления проектной культуры у обучающихся зачастую имеет бессистемный характер: не выработана эффективная система организации проектной деятельности в начальной школе. Данный тезис подтверждается исследованием, проведенным нами на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 24» г. Перми (далее – МАОУ «СОШ № 24 г. Перми»), целью которого являлся анализ особенностей организации урочной и внеурочной деятельности по формированию проектной культуры младших школьников.

Для определения проблем в аспекте управления процессом формирования проектной культуры младших школьников использовали метод силовых полей (Курт Левин). Проблемы управления процессом формирования проектной культуры младших школьников представлены на рисунке.



Управление процессом формирования проектной культуры младших школьников

На основе полученных данных мы видим, что движущих факторов в формировании проектной культуры младших школьников намного больше, чем противодействующих: 15 баллов против 12. На данный момент в МАОУ «СОШ № 24 г. Перми» процесс формирования проектной культуры младших школьников носит эпизодический характер. Администрация школы заинтересована в развитии данного направления, старается привлечь педагогический коллектив, но педагоги не всегда с заинтересованностью вступают в проектную деятельность.

Для определения сильных и слабых сторон образовательной организации, выявления возможностей и угроз осуществления проектной деятельности была использована методика SWOT-анализа. Результаты представлены в таблице.

Результаты SWOT-анализа МАОУ «СОШ № 24 г. Перми»

<u>Сильные стороны:</u>	<u>Слабые стороны:</u>
1. Стабильный коллектив педагогических работников с большим педагогическим стажем; 2. Традиции школы; 3. Internet во всех учебных кабинетах. Вся школа имеет единую локальную сеть, что позволяет создать свободный доступ к интернет-сети для всех участников образовательного процесса; 4. Созданы условия для выполнения образовательных стандартов начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования; 5. Вовлечение большого количества детей во внеурочную деятельность, участие в конкурсах различного уровня; 6. Определенная система воспитательной работы. Положительная динамика уровня. 7. Позитивное отношение родителей к школе, учителям, благоприятный социальный микроклимат в коллективе	1. «Старение» и низкий уровень мотивации педагогов на достижение нового качественного уровня тормозит в школе внедрение инновационных технологий; 2. Небольшое количество учителей первой и высшей квалификационной категории; 3. Сохранение традиционного опыта организации образовательного процесса сдерживает переход на новые стандарты образования; 4. Нежелание части учителей участвовать в проектно-исследовательской деятельности; 5. Наличие детей «группы риска», состоящих на внутриведомственном учете; 6. Самоустранение части родителей от воспитания и контроля за своими детьми способствует увеличению количества обучающихся, не мотивированных на получение качественного образования.

<u>Возможности:</u> 1. Внедрение новых технологий; 2. Адресное повышение квалификации педагогических кадров; 3. Повышение мотивации учителей; 4. Увеличение участия учащихся в различных дистанционных конкурсах, предметных неделях, олимпиадах; 5. Полноценная организация учебно-воспитательного процесса и улучшение материальной базы.	<u>Угрозы:</u> 1. Неготовность работать в режиме нововведений; 2. Постепенное старение, «выгорание» педагогического коллектива, отсутствие притока молодых специалистов; 3. Нежелание прогрессировать, меняться.
---	--

Ряд педагогов начальной школы проявляют достаточную активность в организации проектной деятельности: в проведении детских конкурсов различного уровня, в постановке театрализованных представлений с обучающимися, в проведении предметных недель, а также в организации индивидуальных исследовательских проектов младших школьников на предметах «Окружающий мир», «Технология» и т.д. Однако не все учителя занимаются проектной деятельностью с обучающимися. Администрация школы заинтересована в развитии данного направления и создает необходимые условия. Возможно, нежелание ряда педагогов заниматься проектной деятельностью связано с низким уровнем собственных исследовательских умений, а также с трудностями управления данным процессом. Это говорит о том, что необходимо выработать эффективную систему управления организацией проектной деятельности в школе, организовать курсовую подготовку педагогов, направленную на формирование их проектной компетенции, поскольку формирование проектной культуры обучающихся становится в настоящее время актуальной, востребованной и перспективной задачей организации воспитательно-образовательной деятельностью в школе.

Список литературы

1. Адрианова С.А. Использование метода проектов в обучении школьников // Технология (Основы). – 2017. – № 10. – С. 6–8.
2. Антоненко В.У. Применение проектной технологии в школьном обучении: эволюция метода проектов // Вестник КГУ. – 2016. – № 9. – С. 21–27.
3. Брюханова Ю.В. Мирошниченко И.Г. Проектная деятельность в начальной школе // Образовательный альманах. – 2019. – № 2 (16). – 211 с.
4. Конышева Н.М. Проектная деятельность младших школьников на уроках технологии : кн. для учителя начальных классов. – Смоленск : Ассоциация 21 век, 2019. – 143 с.
5. Оспанова Г.С. Организация проектной деятельности школьников // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 3, ч. 1. – С. 49–57.
6. Справцева Н.А. Проектная деятельность // Всероссийская практическая конференция «Проектная деятельность в образовательном учреждении» – 2017.
7. Тимофеева Л.Л. Проектный метод в начальной школе. «Мультфильм своими руками». – СПб. : Детство-пресс, 2019. – 212 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] : утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357 . – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 21.09.2023).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] : утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193> (дата обращения: 21.09.2023).

Умирова Назира Сериковна
магистрант кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», г. Пермь, Россия
e-mail: n_umirova81@mail.ru

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Nazira S. Umirova
undergraduate student, Department of Pedagogy and Psychology
«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
e-mail: n_umirova81@mail.ru

PRACTICAL EXPERIENCE OF ORGANIZING PARENTS' INVOLVEMENT IN THE PROCESS OF FORMING ENGLISH-SPEAKING SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации вовлеченности родителей в процесс формирования англоязычных навыков у старших дошкольников. Авторы анализируют проблемы взаимодействия родителей со старшими дошкольниками как важный фактор познавательного, коммуникативного и языкового развития старшего дошкольника. Представлен практический опыт деятельности по вовлечению родителей в процесс формирования англоязычных навыков у старших дошкольников в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: старший дошкольник, англоязычные навыки, вовлеченность родителей.

Abstract. The article is devoted to the problem of organizing the involvement of parents in the process of forming English-speaking skills in older preschoolers. The authors analyze the problems of interaction between parents and older preschoolers as an important factor in the cognitive, communicative and linguistic development of an older preschooler. The practical experience of involving parents in the process of forming English-speaking skills in older preschoolers in a preschool educational organization is presented.

Key words: senior preschooler, English-speaking skills, parental involvement.

Проблема освоения английского языка детьми дошкольного возраста привлекает к себе все более пристальное внимание психологов и педагогов. Современные тенденции в развитии психологической науки и образовательной практики поднимают проблему формирования языковых навыков в процессе взаимодействия родителей с детьми.

Исследования показывают, что освоение английского языка, стремление детей его использовать в жизни зависит от отношения родителей к языку и стремления применять родителями элементарный английский язык в процессе бытового и игрового взаимодействия с детьми [1].

Взаимодействие родителей со старшими дошкольниками рассматривается в психолого-педагогической науке как важный компонент детско-родительских отношений и фактор познавательного, коммуникативного и личностного развития старшего

дошкольника [9, 10]. Взаимодействие родителей на английском языке в процессе игровой и бытовой деятельности не только стимулирует развитие языковых навыков, но и несет в себе комплексный развивающий эффект [1].

Большинство авторов являются сторонниками естественного обучения английскому языку в детском возрасте [1, 2, 7, 8]. В центре дидактической системы – последовательное овладение детьми всеми речевыми навыками – аудированием, говорением, чтением, написанием.

Основой мотивации ребенка к изучению английского языка авторы считают интерес ребенка, в том числе, игровой интерес, связанный с ведущим видом деятельности дошкольника [7]. Одной из базовых потребностей, стимулирующих освоение иностранного языка дошкольником, является потребность в общении [7].

Исследователи подчеркивают роль родительской мотивации [2], родительской вовлеченности и семейного участия в успешности освоения языковых навыков дошкольников [1]. Отмечается важность обучения родителей позитивному игровому взаимодействию с ребенком на английском языке [8].

Проблема вовлеченности и организации взаимодействия родителей со старшими дошкольниками с использованием английского языка мало изучена в образовательной науке и практике. В связи с этим возникает проблема организации практического вовлечения родителей в процесс обучения детей английскому языку.

Целью данной статьи является представление поисковой опытно-экспериментальной деятельности по вовлечению родителей в процесс формирования англоязычных навыков у старших дошкольников на базе государственного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 95 «Алматы» в городе Астана.

Целью поискового эксперимента явилась апробация программы организации вовлеченности родителей в процесс формирования англоязычных навыков детей старшего дошкольного возраста. Ставились задачи: мотивирования родителей к участию в процессе обучения английскому языку детей; формирование у родителей элементарных англоязычных навыков; включение родителей в систему обучения английскому языку старших дошкольников; обучение родителей методам и принципам поддержки познавательной и коммуникативной активности ребенка в сфере английского языка.

Прежде всего, нами было проведено анкетирование родителей. Использовалась авторская анкета для родителей по детско-родительскому взаимодействию в процессе изучения иностранного языка (О.В. Суворова, Н.С. Умирова). По результатам анкетирования родители старших дошкольников поддерживают идею более раннего обучения иностранному языку, фиксируется осознание родителями того факта, что изучение английского языка ребенком способствует развитию его интеллектуальных качеств, речевой инициативы, формированию культурного кругозора и интереса. Они считают, что занятия английского языка не утомляют детей, напротив, дети с нетерпением ждут их. По отзывам многих родителей, дети четырех-шести лет продолжают языковые игры дома со своими игрушками, что говорит о большом интересе к новому для них языку. Родители отмечают не только образовательную и развивающую ценность иноязычного обучения, но и его действенную воспитательную направленность: в игре. В разыгрывании в игровых ситуациях английских сказок и историй развивается эмоциональная сфера ребенка, связанная с гуманистическими устремлениями – помощью слабым, спасением попавших в беду, практикой взаимопомощи. На занятиях по иностранному языку, по мнению родителей, дети усваивают и элементы этикета, культуры общения, знакомятся с культурным опытом других стран.

Организация вовлеченности родителей в процесс освоения английского языка старшими дошкольниками в нашей практике опиралась на освоение и применение родителями следующих принципов иноязычного взаимодействия с ребенком в семье:

- систематичность иноязычного взаимодействия в семье;
- высокий уровень диалога в процессе иноязычного взаимодействия родителей с ребенком, диалогический характер вербального взаимодействия;
- позитивная выраженность стимулирующей активности родителей в процессе иноязычного взаимодействия;
- позитивный эмоциональный фон иноязычного взаимодействия;
- поддерживающий способ детско-родительского взаимодействия: терпеливость, спокойная настойчивость и контроль в коррекции иноязычной речи ребенка;
- преобладание игровых форм и методов взаимодействия с ребенком в процессе формирования англоязычных навыков.

Для того, чтобы родители стали помощниками в деле обучения их детей английскому языку мы проводим с ними работу по освоению данных принципов. Мотивирование родителей к англоязычному взаимодействию с ребенком происходило на родительских собраниях и в личных встречах. Мы рассказывали, чем и как мы занимаемся на занятиях, что изучаем, что дети знают, умеют, а также могут знать и уметь. Убеждали, что детей необходимо расспрашивать о прошедшем занятии, об играх, о приходивших к ним в гости героях, о новых словах и предложениях, которые они освоили. Важно давать советы родителям о том, как развивать у детей внимание, память, фантазию, что помогает сохранить интерес детей к иностранному языку. Особое значение придавалось обучению родителей приемам создания позитивной эмоциональной атмосферой [9].

Для информирования родителей о ходе и содержании обучения детей английскому языку в каждой группе был организован «Английский уголок для родителей», из которого родители узнавали пройденные слова и выражения по теме. В целях поддержки интереса родителей к детскому языковому развитию нами были разработаны тематические консультации для родителей по темам: «Раннее изучение иностранного языка», «Музыка на занятиях по английскому языку», «Особенности работы с детьми дошкольного возраста», «Как проходят наши занятия», «Языковая подготовка к школе» и др.

В целях просвещения родителей в сфере языкового образования детей на сайте дошкольной образовательной организации специально для консультативных целей нами была создана рубрика «Путешествуем с английским», где в вопросно-ответной форме разъясняются проблемные моменты в области изучения иностранного языка детьми для родителей. Например, зачем и для чего современному дошкольнику важно учить иностранный язык, почему именно английский язык так популярен в мире, где его можно «увидеть» в русском языке, не повредит ли он становлению родной речи, что делать, если есть «проблема логопеда», или если ребенок не хочет заниматься английским.

В целях вовлеченности родителей в практику обучения детей на протяжении учебного года мы организовывали показ занятий для родителей, праздников, спектаклей и игродраматизаций на иностранном языке. Значительная часть родителей принимала в них активное участие, в том числе, через ролевое разыгрывание английских сказок и подготовку детей к мероприятию.

Важным стимулом, вызвавшим интерес и воодушевление, были рекомендации родителям собирать материалы об англоязычных странах, детские книжки, стихи и песенки,

простые афоризмы на английском языке и в доступной форме делиться информацией с детьми и родительским сообществом.

Работа с родителями не ограничивалась только рамками консультативной помощи, а принимала разнообразные формы взаимодействия. Мы использовали: вариативные наглядные методы работы: «уголок английского языка»; открытые занятия; мастер-классы «Английский для родителей дошкольников»; выступления на родительских собраниях по изучаемым темам по английскому языку; вовлекали родителей в совместные праздники и развлечения с использованием английского языка, стихов, песенок и игр на английском языке; проводили индивидуальные консультации по приемам повышения эффективности усвоения английского языка детьми в общении и играх с родителями.

Родителям сообщалось, что основным условием, при котором можно добиться успеха в обучении, является регулярность в занятиях. Необходимо заниматься с детьми каждый день, но не утомлять их, особенно на первом этапе обучения. Гораздо больше пользы принесут ежедневные занятия по 20-30 минут, чем два-три раза в неделю по одному часу. Прежде, чем приступить к занятиям с детьми, родители должны внимательно прочитать и усвоить материал из того раздела, который предназначен для родителей – ключа к урокам. Родители, самостоятельно занимающиеся обучением, должны быть впереди своих учеников не меньше, чем на один урок.

Были даны рекомендации родителям по организации и проведению домашних игровых занятий с ребенком. Родителям были рекомендованы учебные пособия [3, 4], в том числе «Английский язык с ребенком» (Н.В. Корноушенко) [5]. Начинать занятие с ребенком необходимо с чтения текста. Новые слова к уроку даются сразу же после текста в порядке их появления в тексте. Начиная со второй части пособия новые слова в упражнениях выделяются полужирным шрифтом для того, чтобы научить детей пользоваться словарем.

Затем выполняются задания к тексту. Те упражнения, которые имеют параллельный перевод, следует выполнять следующим образом. Сначала делается перевод с английского языка на русский, причем параллельный русский текст закрывается полоской бумаги. Затем наоборот – английский текст закрывается и делается перевод с русского.

В конце занятия, когда ребенок уже втянулся в процесс деятельности, можно провести «речевую зарядку». Это серия вопросов, быстро следующих один за другим. Темп речи на иностранном языке постепенно приближается к темпу речи на родном языке, что достигается запоминанием детьми готовых предложений-образцов в процессе многократных повторений. Цель родителей добиться полной автоматизации ответов, прочного становления навыков. Для этого могут быть использованы тренировочные упражнения, помещенные в конце ключа к каждому уроку, начиная со второй части пособия. «Речевую зарядку» можно проводить и в начале занятия, чтобы психологически подготовить ребенка к занятию и настроить его на рабочий лад. Но в этом случае вопросы должны быть построены так, чтобы можно было требовать только краткой формы утверждения или отрицания (например, Yes, I am или No, I don't).

Родителям полезно также провести учет типичных фраз на родном языке ребенка и, составив для себя соответствующие постановочные таблицы на основе материала пособия, применять их в аналогичной ситуации. Для этого, в качестве примера, в конце первой части мы даем список так называемых стандартных фраз. Приемы стимулирования к речевому общению весьма разнообразны и именно своей «обыденностью» привлекают детей.

В конце учебного года был проведен контрольный эксперимент, который подтвердил хорошую динамику навыков английского языка у группы старших дошкольников.

Повторное анкетирование родителей позволило выявить их высокую удовлетворенность языковым развитием детей.

Таким образом, целенаправленная работа по вовлечению родителей в процесс освоения английского языка ребенком в детском саду и в семье приносит успех и удовлетворение, как детям, так и взрослым. Вовлеченность, игровое взаимодействие, позитивный эмоциональный фон и отношения партнерства между родителями и старшими дошкольниками способствуют повышению качества процесса формирования иноязычных коммуникативных навыков и умений у старших дошкольников, успешной реализации преемственности в обучении дошкольников иностранному языку.

Наш практический опыт организации вовлеченности родителей в процесс формирования англоязычных навыков у ребенка показал, что изучение английского языка в дошкольном возрасте стимулирует развитие общих речевых способностей, закладывает фундамент для общения на иностранном языке в будущем, способствует позитивной атмосфере в семье.

Список литературы

1. Алексеева В.Ю. Роль семейного участия в формировании познавательного интереса у дошкольников к английскому языку // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 2. – С. 142–146.
2. Голубева М.В. Мотивация родителей к обучению детей старшего дошкольного возраста английскому языку // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 48–54.
3. Горбовская Ю.А. Метод SAY – самый быстрый способ заговорить на английском [Электронный ресурс]. – URL: <https://methodsay.com/> (дата обращения: 19.04.2021).
4. Елисеева М. Курс для детей «My English baby» [Электронный ресурс]. – URL: <https://myenglishbaby.ru/> (дата обращения: 19.04.2021).
5. Корноушенко Н.В. Английский язык с ребенком [Электронный ресурс]. – URL: <https://english4mybaby.ru/> (дата обращения: 19.04.2021).
6. Мещерякова В.Н. Я люблю английский: развивающая методика преподавания английского языка. – М. : Чистые пруды, 2006. – 31 с.
7. Салдаева К.В. Обзор методик обучения детей дошкольного возраста английскому языку // «Новые импульсы развития: вопросы научных исследований» : сб. ст. XII Междунар. науч.-практ. конф. – М. : КДУ «Добросвет», 2021. – С. 172–176.
8. Солдатенко К.Ю., Карпова Е.И. Формирование иноязычных коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста в условиях взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей [Электронный ресурс] // Гаудемаус : психол.-пед. журн. – 2020. – Т. 18, № 1 (39). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-starshih-doshkolnikov-inoyazychnyh-kommunikativnyh-umeniy-v-usloviyah-vzaimodeystviya-doshkolnoy-obrazovatelnoy>
9. Суворова О.В., Сорокоумова С.Н., Рыбаков И.А. Личностные предпосылки развития субъектной активности ребенка в условиях перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту // Приволжский научный журнал. – 2011. – № 4 (20). – С. 256–260.
10. Суворова О.В., Черемисова И.В., Мамонова Е.Б. Влияние эмоционального взаимодействия матери на самоотношение старшего дошкольника // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1 (18). – С. 18.

Филимонова Юлиана Юрьевна
Ярославцева Ольга Витальевна
магистранты 3 курса, факультета физической культуры
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
e-mail: 2632649@mail.ru

**МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СРЕДСТВАМИ
ДЫХАТЕЛЬНОЙ ГИМНАСТИКИ И СТРЕТЧИНГА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ПЛАВАНИЮ**

Iuliana Y. Filimonova
Olga V. Yaroslavceva
3rd year master's students, Faculty of Physical Education
Federal State Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian
Pedagogical University», Perm, Russia
e-mail: 2632649@mail.ru

**METHOD FOR DEVELOPING PHYSICAL QUALITIES BY MEANS OF BREATHING
GYMNASTICS AND STRETCHING IN CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT
DELAY DURING INITIAL SWIMMING TRAINING**

Аннотация. Данная научно-исследовательская работа посвящена вопросам поиска нестандартных методов решения коррекции и развития физических качеств детей с задержкой психического развития. Рассмотрены вопросы гидроореабилитации, как нового педагогического направления, изучающего вопросы обучения и воспитания ребёнка в условиях водной среды и средствами водной среды.

Ключевые слова: задержка психического развития, начальное обучение плаванию, коррекция, физические качества, дыхательная гимнастика, стретчинг.

Abstract. This research work is devoted to the search for non-standard methods for solving the correction and development of physical qualities of children with mental retardation. The issues of hydrorehabilitation are considered as a new pedagogical direction that studies the issues of teaching and raising a child in an aquatic environment and by means of an aquatic environment.

Key words: mental retardation, initial swimming training, correction, physical qualities, breathing exercises, stretching.

Введение. В последнее время отмечается значительный рост числа учащихся младших школьников, страдающих задержкой психического развития. По мнению учёных, ЗПР наблюдается у 25% детского населения, около 20% детей на момент поступления в школу имеет данный диагноз. Для этих детей характерно позднее развитие, психофизический дефект, выражающийся в нарушениях двигательной сферы. Выявленное недоразвитие двигательной сферы обнаруживается в нарушениях статических и локомоторных функций, координации, точности и темпа произвольных движений. К настоящему времени разработаны различные методические приёмы, направленные на решение этой проблемы, и ведется активный поиск средств оздоровительных технологий для создания дополнительных возможностей коррекционно-развивающей направленности в вопросах социализации и интеграции этих детей.

Начальное обучение плаванию является составной частью гидрореабилитации – нового педагогического направления, изучающего вопросы обучения и воспитания ребёнка в условиях водной среды и средствами водной среды [2, 3, 4].

Основная часть. Нами была предпринята попытка создания методики для коррекции и развития физических качеств и функционального состояния дыхательной системы у детей младшего школьного возраста с ЗПР, что и определило цель данного научного исследования.

Цель исследования: разработать и научно обосновать эффективность влияния методики развития физических качеств и функционального состояния дыхательной системы с использованием дыхательной гимнастики и стретчинга при начальном обучении плаванию у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Объект исследования: физические качества и функциональное состояние дыхательной системы у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Предмет исследования: коррекционное влияние начального обучения плаванию способами кроль на груди и на спине с использованием диафрагмального дыхания и упражнений на расслабление (стретчинг) на физические качества и функциональное состояние дыхательной системы у детей с задержкой психического развития.

Нами выдвинуто предположение, что методика развития физических качеств, разработанная с использованием дыхательной гимнастики и стретчинга при начальном обучении плаванию способами кроль на груди и на спине способствует повышению уровня физической подготовленности по показателям силы, силовой выносливости, гибкости, координационных способностей и функционального состояния дыхательной системы младших школьников с задержкой психического развития.

Исследование проводилось на базе бассейна "Спортикос". В исследовании приняли участие 12 мальчиков младшего школьного возраста с диагнозом задержка психического развития, соматогенного происхождения. Для решения поставленных задач исследуемые дети были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальной группе (ЭГ) мальчики посещали занятия начального обучения плаванию кролем на груди и спине в полной координации по методике Н.Ж. Булгаковой с использованием средств дыхательной гимнастики и стретчинга 2 раза в неделю по 30 минут в течение периода с 01.05.2023 года по 31.10.2023 года (42 занятия). В контрольной группе (КГ) проводились только занятия по существующей программе начальному обучению плаванию [5].

Методы исследования. В исследовании использовались методы оценки физических качеств, а именно силы и силовой выносливости, гибкости (тест: наклон туловища из положения стоя) и способности к статическому равновесию (проба Ромберга № 1) и функционального состояния дыхательной системы исследуемых (функциональные пробы Штанге, Генче), позволяющие оценить эффективность разработанной методики при работе с данной нозологической группой. Так же оценивалось качество освоения техники кролем на груди, кролем на спине в полной координации.

Для реализации поставленной цели последовательно решались задачи, в которые входило оценка и коррекция физических качеств и функционального состояния дыхательной системы с использованием, разработанной методики, направленной на улучшение физических качеств и функционального состояния дыхательной системы с последующей оценкой её эффективности.

Разработанная методика включала комплекс дыхательной гимнастики, состоящий из 3 упражнений, направленных на укрепление диафрагмы, совершенствование дыхания, снятия эмоционального напряжения и обогащение кислородом всего организма (время выполнения каждого упражнения от 1,5 до 2 минут).

Упражнения дыхательной гимнастики, включённые в разминку: быстрое дыхание носом; глубокое дыхание 4–8–8; диафрагмальное дыхание.

В заключительной части занятия выполняются упражнения из стретчинг для снятия гипертонуса. Упражнения направлены на снижение болевых ощущений в области мышц

после интенсивной работы в основной части занятия. Продолжительность выполнения каждого упражнения 30–60 секунд, пассивное растяжение рук и ног, выполняется тренером. Техника пассивной растяжки выполняется медленно, контролируя удлинения расслабленных мышц, во время растяжки вдох через нос выдох через рот, дыхание медленное (рис. 1).

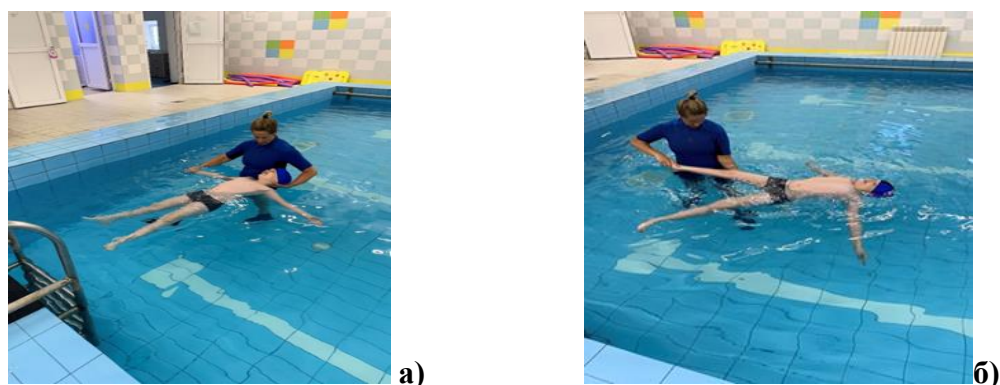


Рис. 1. Упражнения для расслабления: а) пассивное растяжение рук; б) пассивное растяжение ног

На начало исследования результаты исходных данных показали, что у исследуемых физические качества снижены относительно нормы: сила и силовой индекс у 100 % детей, силовая выносливость – 91,6 %, координационные способности – 100 %. Вместе с тем наблюдается снижение функционального состояния дыхательной системы у 83,3 % исследуемых детей, что и подтверждается литературными источниками по изучаемой проблеме.

По окончании эксперимента статистически значимые изменения отмечались только в экспериментальной группе исследуемых по показателям «гибкость» и функционального состояния дыхательной системы ($p \leq 0,05$). Однако в обеих группах наблюдалась улучшение собственных результатов со значительным преимуществом в экспериментальной группе. Так, количество участников педагогического эксперимента улучшивших собственный результат составили: по показателю «гибкость» – 100% (ЭГ) и 16,67% (КГ); устойчивость организма к гипоксии и гипоксемии – 100% (ЭГ) и 50% (КГ).

При оценке результатов освоения техники плавания кролем на спине и кролем на груди было выявлено, что на начало эксперимента испытуемые обеих групп не владели техникой плавания в полной координации кролем на груди и кролем на спине. По окончании исследования был проведён контрольный тест на проплывание бассейна 12,5 м кролем на груди и кролем на спине в полной координации. Результаты тестирования показали, что в ЭГ 100% ($n=6$) выполнили задание, в КГ справились с заданием 66,67% ($n=4$) (кроль на груди), 83,33% ($n=5$) (кроль на спине) (рис. 2).

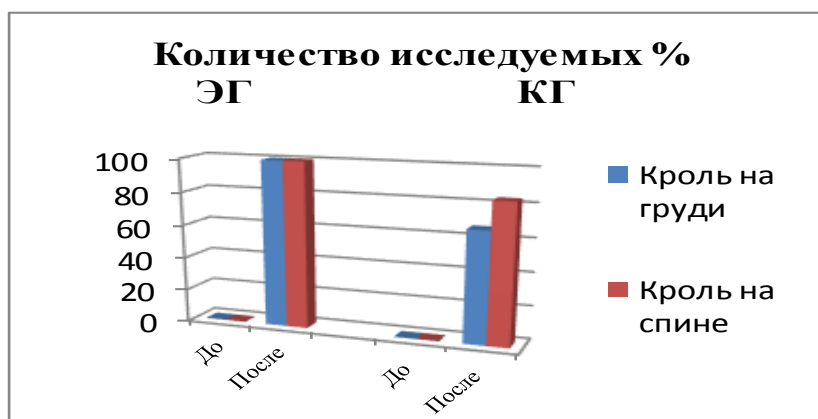


Рис. 2. Результаты освоения техники кролем на груди, кролем на спине в полной координации

Заключение. Включение методики развития физических качеств и функционального состояния дыхательной системы, разработанной на основе средств дыхательной гимнастики и стретчинга в занятия начальным обучением плавания у детей с ЗПР показало статистически значимое улучшение показателей «гибкость» и состояния дыхательной системы. Вместе с тем, в экспериментальной группе отмечается освоение техниками плавания в полной координации кролем на спине и кролем на груди в экспериментальной группе в 100% случаев, в отличие от детей КГ, что также указывает на эффективность данной методики.

Список литературы

1. Бегидова Т.П. Основы адаптивной физической культуры : учеб. пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп.. – М. : Юрайт, 2021. – 191 с.
2. Безотечество К.И. Гидрореабилитация : учеб. пособие модуля дисциплины “Технологии физкультурно-спортивной деятельности”. – 6-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2020. – 156 с.
3. Гидрореабилитация в системе адаптивной физической культуры : учеб. пособие для самостоят. работы студентов высш. и сред. учеб. заведений физ. культуры. – Екатеринбург, 2017. – 162 с.
4. Мосунов Д.Ф., Мосунова М.Д. Основы гидрореабилитации : учеб. пособие / под общ. ред. проф. Д.Ф. Мосунова. – СПб. : НГУ им. П.Ф. Лесгафта, 2015. – 123 с.
5. Оздоровительное и спортивное плавание для людей с ограниченными возможностями : моногр. / Н.Ж. Булгакова, С.Н. Морозов, С.М. Никитина и др. ; под ред. Н.Ж. Булгаковой. – М. : ИНФРА-М, 2023. – 313 с.

Ханьжина Вера Андреевна

магистрант факультета психологии

ФБГОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

email: hanzhina.v@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ВОССТАНОВИТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Vera A. Hanzhina

Master's student of the Faculty of Psychology

Federal State Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia

email: hanzhina.v@yandex.ru

THE USE OF REHABILITATION PROGRAMS IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF ADOLESCENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Аннотация. В статье описан опыт применения восстановительных программ в психолого-педагогическом сопровождении подростков с нарушением зрения.

Ключевые слова: восстановительный подход, восстановительная программа, программа примирения, школьная служба примирения, подростки с нарушением зрения.

Abstract. The article describes the experience of using rehabilitation programs in the psychological and pedagogical support of adolescents with visual impairment.

Key words: rehabilitation approach, rehabilitation program, reconciliation program, school reconciliation service, adolescents with visual impairment.

Введение

Восстановительные программы в коррекционной школе-интернате, где я работаю педагогом-психологом, реализуются в виде школьной службы примирения.

В рамках школы, восстановительная медиация представлена в виде школьной службы примирения, что представляет собой «форму объединения ведущих программ восстановительного разрешения конфликтов и криминальных ситуаций в рамках организации».

Миссия школьной службы примирения (ШСП) – восстановить и закрепить в школьной среде способность к взаимопониманию как культурную традицию [1, с. 29].

Школьная служба примирения состоит из руководителя и нескольких учеников старших классов, обученных восстановительному подходу.

Выбор будущих медиаторов, обучающихся для специальной подготовки, следующий: руководитель ШСП проводит анонимный опрос среди учащихся старших классов, который показывает, кто из их одноклассников чаще всего обращается за советом относительно конфликтных ситуаций, с которыми они сталкиваются, а какой – заинтересованы в такой программе, как восстановительное посредничество.

Основная часть

Работая в коррекционной школе-интернат, в течение восьми лет руковожу школьной службой примирения «Рука помощи». В течение этого времени несколько раз обновлялась школьная служба примирения.

У подростков с нарушением зрения существуют трудности в коммуникативной сфере, которые, по мнению А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, связаны со спецификой контактов в условиях детского интернатного учреждения.

В связи с этим программа обучения волонтеров школьной службы примирения мной была адаптирована.

После проведенного обучения волонтеры самостоятельно проводят восстановительные программы.

В работе школьной службы примирения используем разные виды программ: программа примирения, программа заглаживания вреда, Круг сообщества

Но самой востребованной формой разрешения конфликтных ситуаций является Круг сообщества. Учащиеся самостоятельно инициируют сбор участников круга, это могут быть учащиеся и взрослые люди. Круг сообщества позволяет участникам конфликтной ситуации услышать друг друга и найти выход из создавшейся ситуации. С каждым годом растет количество подростков-волонтеров, проводящих восстановительные технологии, и учащихся, прошедших через примирительные программы.

Дети-волонтеры, говоря о своем участии в работе школьной службы примирения, приходят к выводу, что проведение восстановительных программ с обучающимися коррекционной школы приводит к социализации учащихся через технологии конструктивного разрешения конфликтов, воспитанию ответственности за происходящее в школе-интернате, повышению уровня социальной активности обучающихся.

Заключение

Программы примирения помогают управлять такими ситуациями, когда подростки могут обсуждать и разрешать свои конфликты наравне со взрослыми в условиях школы.

Основная цель службы примирения в школах состоит в том, чтобы развить способность понимания молодого поколения и укрепить его как культурную ценность.

Применение восстановительных программ в психолого-педагогическом сопровождении подростков с нарушением зрения способствует их успешной социализации и формированию навыков конструктивного разрешения межличностных конфликтов.

Список литературы

1. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений : практ. руководство / под общ. ред. Л.М. Карнозовой. – М. : Судебно-правовая реформа, 2012. – 256 с.
2. Малкова Т.П. Социально-психологическая адаптация выпускников школ для слепых и слабовидящих детей. – СПб. : РГПУ, 2009. – 22 с.
3. Петрова Г.Г., Беседина И.А., Носонова Е.Ю. Опыт обучения и социализации слепых и слабовидящих детей (в том числе с комплексными нарушениями развития) [Электронный ресурс] // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2020. – № VI. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-obucheniya-i-sotsializatsii-slepyh-i-slabovidschih-detey-v-tom-chisle-s-kompleksnymi-narusheniyami-razvitiya>

Хаярова Полина Вазыховна

магистрант 1 курса исторического факультета.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь,

Россия, e-mail: hartnet1@rambler.ru

Голдобин Анатолий Вольфрамович

Старший преподаватель кафедры Отечественной и всеобщей истории, археологии.

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: goldman@nextmail.ru

МОДЕЛЬ ПОВСЕДНЕВНОСТИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ АВТОРОВ "ДОМОСТРОЯ"

Polina V. Khayarova

1st year Master's student of the Faculty of History.

Anatoliy W. Goldobin

Senior lecturer of the Department of National and Universal History, Archeology.

Federal State Educational Institution of Higher Education "Perm State Humanitarian

Pedagogical University", Perm, Russia

e-mail: hartnet1@rambler.ru

Аннотация. В исследовании «Домострой» использован как источник информации об изменениях или отсутствии таковых в повседневной культуре населения «Московии» XVI в. На основе полученных данных сделаны предположения о возможных заказчиках и исполнителях этого труда.

Ключевые слова: повседневность, быт, ментальность.

Abstract. In the study, "Domostroy" was used as a source of information about changes or the absence of such in the everyday culture of the population of "Muscovy" of the XVI century. Based on the data obtained, assumptions are made about possible customers and performers of this work.

Key words: everyday life, everyday life, mentality.

«Домострой» как источник информации о быте и нравах использовался несколько веков, вначале как пример и наука жизни, позже как исторический источник. Необходимо отметить, что в каждый период времени интерпретация текста отличалась от предыдущего. На этапах создания эта книга в некоторых аспектах являлась новаторской для Руси.

С уверенностью заявить, что «Домострой» как текст был первоначально сформирован в Новгороде в конце XV в. мы не имеем возможности, так как существовали его разные версии. Предполагается, что многие из них не сохранились: «Ни Коншинский список, ни рукопись ОИДР не представляют собой правильного отражения протографа своей редакции. А.С. Орлов предположил наличие нескольких недостающих протографов» [14, с. 51].

Также имеются альтернативные версии создания «Домостроя» с отрицанием новгородского происхождения источника: например, по представлениям К. Дж. Паунси «Москва, а не Новгород стала местом первого появления старейших версий текста – Короткой и Промежуточной» [21, с. 201–202], так как уже Москва контролировала Нарву, Ревель и Смоленск, нивелируя роль Новгорода в торговле. Выявление конкретных

создателей произведения не входит в рамки данной работы, представляется вероятным лишь сделать предварительное суждение об их задачах, выполняемых при написании текста.

Соответственно целью нашего исследования является рассмотрение некоторых аспектов модели повседневности, выстраиваемой «Домостроем» и выявление причин видения авторами их именно такими. После чего можно сделать предположение о социальных ролях, представлений и установок ментальности заказчиков и исполнителей.

Как исторический источник: «Домострой» принято разделять на три части: «Како веровати и поклонятися и како царя чтити» (гл. 1–15), I «О мирском строении», то есть «како жити с женами и с детьми и домочадцы» (гл. 16–29) и «О домовом строении», наставления по части домашней экономии и хозяйства (гл. 30–63) [17, с. 1].

Субъектом «Домостроя» представляется тот, к кому обращается автор текста. Присутствует адресация к женам и слугам, но, определенно, главный субъект – это глава дома – «государь», высокий социальный статус которого сомнений не вызывает. Не каждому человеку есть необходимость, следуя морали, «отказываться от всякого несправедливого побора: от ростовщичества, от наживы вином, от взятки, от платы за проезд через твой мост» [17, с. 2].

Также имеются обращения к землевладельцам, но преимущественно текст оповещает нас, что это зажиточный горожанин, так как в городе могут ограбить пьяного: «Если уйдешь или уедешь, а выпил все же порядочно, то ... пострадаешь: ... все отберут, что при себе имеешь, не оставят даже сорочки» [17, с. 1]. Сельские жители чаще всего друг друга хорошо знают: либо сообщат родственникам, либо доведут до дому, в крайнем случае, оставят лежать, не тронут.

В. Ключевский предположил, что «напрасно искать в русском городе XVI в. основные черты...европейского города как центра... русские города...отличались от окрестных селений тем, что были огорожены и имели большие размеры» [11, с. 1]. Тем не менее в «Домострое» превалирует тема наказа – поучения для элиты и зажиточных городских жителей, как вести себя в том или ином аспекте повседневной культуры. Вероятно по причине того, что обстановка крестьянского быта остается практически неизменной длительное время и не переживает свойственных городу перемен, которым невозможно обучиться, перенимая навык от старого поколения или прочитав более древний вариант наказа.

Однако повседневность выстраивается не только в виде быта и взаимодействия субъекта в доме, как отмечает С.В. Любичанский: «процесс повседневного существования является двуединым, включающим в себя повседневное взаимодействие конкретного человека с разными реалиями окружающего его мира и субъективной интерпретацией этого взаимодействия» [12, с. 2]. Горожанин обязательно проживает не один, следуя тому, «что в этой книге писано, и жену учит, и слуг своих, и дом свой по-божески вести» [17, с. 2].

Текст поучает жить «...по христианскому закону» [Там же], женить «холостых же парней и девок, вошедших в возраст» [Там же], «всякую ссуду и брать и давать честно, хранить крепче, чем свое и в срок возвратить, ...тогда и еще дадут, да и дружба навек» [Там же] тем самым сохраняя доброе имя.

Итак, субъект – женатый, имеющий детей, слуг в доме, зажиточный горожанин, христианин, пекущийся о своей деловой и личной репутации, исполняющий много обязанностей и требующий этого от окружающих, создающий свой микромир в виде семейного двора, взаимодействующий с другими такими же микромирами, изменяющимися при преобразованиях внешней среды (макроэкономики, политической структуры).

Срез повседневной жизни того времени – это функционирование такой единичной ячейки общества, идеал работы которой и описан в «Домострое».

Первые главы (1–15) «Домостроя» показывают какую роль продолжала играть церковь и вера в жизни социума того времени, так как содержат подробное изложение частично обновляемых христианских «символов веры»: «А утром, встав, Богу молиться, петь заутреню и часы» [17, с. 1].

Если в изборнике 1076 г. – «Иконе Христа и пречистой его матери и всех святых его с верою честь воздавай, точно к самим им с любовью обращай в молитве» [10, с. 265], то в «Домострое» – «с молитвой святой целуй животворящий крест и святые иконы честные, чудотворные и многоцелебные мощи» [17, с. 1].

То есть актуализация наказов была необходима православной церкви, так как при сравнении с ранним переводом с греческого языка (изборником 1076г., например), «бытовое христианство» XVI в., изложенное в «Домострое», имело существенные различия с первоначальными положениями христианской веры.

Прописано как молиться, кланяться, приносить в церковь дары, чтить царя и князей, почитать духовный чин, как «воспитать детей в страхе божием» [15, с. 1]. Новизна произведения в том, что сам текст подобен проповеди по содержанию, хотя для православной Руси было характерно, что «священники не читают никаких проповедей и не дают никакого толкования библейских текстов» [13, с. 1].

Однако и с проповедью «Домострой» имеет различия, так как чтение основ истинной веры и благочестивой жизни, как правило, не содержит сомнений в праведности священника. «Домострой» допускает вероятность столкнуться с «батюшкой потаковщиком, пьяницей, сребролюбцем, гневливым» [17, с. 1]. Также даны инструкции, какого «отца духовного» следует искать.

Вторая часть «Домостроя» «О мирском строении» содержит бытовые и моральные наказания семье и домочадцам, в контексте которых раскрываются реальные аспекты повседневности XVI в.

Русский быт долго не претерпевал значительных изменений. В одежде, кухне, появились несущественные новшества, которые являются скорее свидетельствами развивающихся торговых контактов: новые виды тканей, необычные продукты (упоминаются лимоны, их русские используют для маринования): «А уксус, и огуречной росол и лимонной, и сливной» [17, с. 3].

В «Домострое» изложены аспекты средневековой повседневной культуры. Россию XVI века можно отнести к традиционным обществам, которым также свойственны неприятие нового и ксенофобия.

Например, в 16 главе наставление о том, как растущей дочери к свадьбе приданое выбирать имеет приписку: «А коли ... дочь преставится, ... по душе ее сорокоуст и милостыню раздают. А если другие дочери есть, так же и о них промышлай» [17, с. 2]. Статистика, основанная на археологических и скудных документальных данных, показывает, что «на Руси и в Московском государстве XVI в. присутствовала очень высокая детская смертность. Из десяти ... выживало двое» [18, с. 66–68]. Идеальным решением, по мнению авторов «Домостроя», будет принять факт смерти как неизбежное, предположительно минуя отрицание и депрессию. Лечить детей значит противиться решению свыше, обращаться к врачевателям грешно, поскольку «пошедший на обучение вредной мудрости к волхвам... будет наказан как преднамеренный убийца» [17, с. 2], так как «если бог найдет на кого-то болезнь или какое страдание, врачеваться следует Божьею милостью да молитвою и слезами» [Там же].

В «Домострое» много внимание уделено репутационным рискам отца: «..не смейся с ним, играя: в малом послабишь - в большом пострадаешь...не будет тебя слушать, но станет тебе расстройством... и укоризной соседей», «а то по глупости осквернит девство свое, будет всем знающим тебя в посмешище, и осрамишься пред множеством людей» [Там же, с. 1]. Отец здесь выступает не только в качестве главы семьи, но также потенциально присутствует и в политической, и экономической жизни общества, в котором важно «сохранить лицо».

17-я глава содержит призыв: «Наказывай сына своего в юности его... ибо ты, наказывая тело, душу его избавляешь от смерти» [Там же].

А.Н. Ужанков считает, что причинение телесного страдания сыну, описываемое в «Домострое», есть «прочувствование», что такое физическая боль. В XVI в. при

постоянных войнах, казнях, суда в виде «поля» [19, с. 98], на котором, возможно, его отец должен защищать честь семьи, оно служит обучением, подготовкой к взрослой жизни.

Реальность XVI в. такова, что телесные наказания сына воспринимаются, как необходимость научить боли. В.В. Колесов пишет, что «совершенно естественные для средневекового сознания вещи, кажутся нам ужасающе чудовищными, ... мы живем в ином морально-нравственном измерении» [9, с. 5].

Стоит заметить, что муж над всеми членами семьи может совершать физическое насилие: «Но если жена или сын, или дочь слову или наставлению не внимает ... тогда, плетью постегать, по вине смотря, ... наедине проучить» [17, с. 1].

Например, XIX в. понимание положения женщин XVI в., указанное в произведении, интерпретировалось и проецировалось на современность: «нашем «Домострое» женщина ничем не отличена от рабыни, в простонародии она и доселе не считается за человека, не имеет прав» [6, с. 13].

Однако в «Домострое» указаны наставления: «Если же спросят о чем про кого: «Не ведаю я ничего такого, и не слыхала, ... ни о княгинях, ни о боярынях, ни о соседях не пересуживаю»; «жене тайком от мужа не есть и не пить и захоронков от мужа своего не держать» [17, с. 2].

То есть, исходя из текста, женщины занимались своими обыденными делами, присущими им по природе в век, когда все для них было под запретом.

Необходимо отметить, что в средневековой Руси «возраст вступления в брак для невест определялся 12–13 годами» [5, с. 1], были частыми случаи и более ранних браков, например, митрополит Фотий в «послании во Псков» пишет: «А еще бы есте не венчали девок меньше 12 лет, но венчайте, как на тренатцотое лето поступит» [16, с. 219]. Поэтому «Домострой» четко определяет функции мужа: «А тебе, господину, жену, и детей, и домочадцев надлежит учить» [17, с. 1]. То есть обучение жены было необходимо, так как жених был физически и морально старше. Мужу предоставлялась возможность создать подходящую ему жену.

На него также возлагалась ответственность обязательного исполнения возложенного на него как на главу семьи функционала: «Если же ... жена, не наученная мужем, согрешит или что нехорошее сотворит, и кто из домочадцев, мужчины, женщины, дети, хозяйского наставления не получив... – все по делам своим получают» [17, с. 1]. То есть хозяин по «Домострою» умеет и знает по хозяйству все, делится знаниями со слугами, детьми и женой, дает наставления ежедневно.

Отражением времени у русских являются фразы в тексте: «наедине», «чтобы слуги не слышали», «и слугам своим наказывать о людях не судачить...» [17, с. 2]. Максимальная закрытость в одежде, в обустройстве дома и двора – отличительная черта ментальности жителей Московии, продиктованная эмпирикой поколений, показателем политических реалий определенного исторического периода.

Историки-исследователи и писатели чаще всего обращали внимание на быт, описанный в произведении, называя его «домостроевщиной». Однако быт, как таковой от «как платье кроить» до «огород водить», отношения в семье и со слугами, описанные в «домострое» – кладезь информации, на Руси длительное время скрытой.

При этом сам текст является описанием идеала правильной жизни (как ее понимали в то время) мужа, его семьи, общества в целом, обзора возможных ошибок, которые нужно предвосхитить и предотвратить.

В начале главы, как правило, описывается образцовое «повседневное взаимодействие с окружающей средой», а в конце даются комментарии о том, как оно может «субъективно интерпретироваться», и есть ли возможность избежать негативного результата: «Женатые же слуги со своими женами законно бы жили по наказу духовного отца», – а если не сделаешь так, то: «женки и девки, бабами сводницами подстрекаемые, хозяина обокрав и хозяйку, со многим добром убегают с чужими мужиками» [17, с. 1].

Наказ дается не только по аспектам быта, но и в экономических делах. Именно в ведении дел разница между тем, что прописано в «Домострое» и в записках иностранцев самая существенная.

В русском источнике представлено, что торговлю исполнять необходимо по правилам, сохраняя и создавая репутацию: «А будешь покупать ... у приезжего ли купца торгуйся полюбовно, дружба да знакомство на будущее...», «А там, смотря по торговле ... одари его чем знаешь, так тебе окупится вдвойне» [17, с. 3]. В иностранных свидетельствах информация о торговле с русскими противоположная: «они очень наклонны ко злу. Даже все вообще большие плуты, чуть только могут как-нибудь скрытно сплутовать» [2, с. 33–34], «русские очень хитры в торговле. Они неверно оценивают вещь, не сдерживают обещания» [7, с. 1].

Также «Домострой» учит бережливости и запасливости: «когда навезут всего, что дешево у приезжих людей – закупить на весь год, все с рубля четвертак не додашь», «хоть сейчас и не нужно, но тогда и купи – и покроешь нужду свою» [17, с. 3]. То, что иностранцами воспринималось хитростью, русские воспринимают как запасливость.

«Домострой» указывает, что хозяин должен заниматься складированием про запас каждый день, обучать этому жену и слуг. Иностранцы же отмечают, что благодаря холодному климату продукты легко хранить и продавать: «Зимой на лед реки свозят ... Твердые, как камень, их ставят на ноги, и в таком количестве, что если кто-нибудь пожелал бы купить за один день двести туш» [Там же]. Закуп впрок – еще одна из черт русской ментальности, происходящая из опыта прошлых поколений и тяжелых климатических условий.

Из-за повышения активности торговли со странами Европы, возникла потребность в акцентировании и пропагандировании честного ведения дел: «Люди торговые и мастеровые... пусть праведным торгуют, и производят, и пашут – без покражи, разбоя и грабежа [17, с. 3]».

«Признавая за литературу главное значение – пропаганды» [8, с. 1], есть возможность предположить о причине создания «Домостроя».

Однако изменения в микромире хозяина проявились не только в экономическом направлении, но и в политическом.

Все указания в тексте касаются властителя, обязательное ему повиновение, соблюдение иерархии – свидетельства происходящих в этот момент изменений, возможных политических преобразований. Для их поддержки, как правило, вовлекаются все сферы жизненного уклада, внедряются в повседневность: «всякому христианину следует молиться о своих прегрешениях и об отпущении грехов, о здравии царя и царицы, и чад их, и братьев его, и бояр его, и о христоролюбивом воинстве» [17, с. 1].

Русь середины XVI в. данному описанию соответствует: здесь правит царь, издается новый судебник, нейтрализуются князья, на местах создаются органы земского управления. Появляются старосты улиц, собирающиеся на городские собрания, то есть люди, напрямую зависящие от общественного мнения, от выбора остальных, заинтересованные в поддержании собственного авторитета, репутации.

В эпоху таких перемен необходимо научить обывателя быть хозяином – «государем» («господарем» – данным богом), что является прямой отсылкой к библии из Послания Павла к римлянам: «Всякая душа да будет покорна высшим властям, ибо нет власти не от Бога» [4, с. 1].

Именно царь, как хозяин, – «государь» должен обучить каждого «государя» в своем царстве, чтобы те обучили домочадцев и держали хозяйство, свой микромир.

Если хозяин правильно воспитывает семью и слуг, то и окружающих тоже сможет обучить и направить: «уж такой себе дом держать и все хозяйство с припасами... по доходу глядя, по нему и есть и пить и одеваться, и государю служить, и слуг содержать, и с добрыми людьми общаться» [17, с. 3].

Если хозяин не обучен и ленив, то за потерю свободы виноват сам, а не государство и законы, так как не копил, повседневно не управлялся с делами: «И так неразумные люди попадают в рабство, а по судам и в долгах до конца обнищают. Кто же расплачивается и управляется в срок, и всяких податей за собой не накапливает, так тот человек всегда свободен» [Там же].

Политические и экономические преобразования в государстве, изменяли и соответствующие аспекты повседневности в микромире зажиточного горожанина, трансформируя тем самым обыденный уклад. Не столь весомые изменения произошли с церковью, которая играла значимую, но скорее вспомогательную роль, при этом быт и семейные отношения оставались практически неизменными. При резких политических кризисах эта социальная прослойка зажиточных горожан на Руси самая устойчивая, поэтому и симптоматическая.

Однако данная социальная страта перспективна, вследствие чего создавались условия, чтобы направить понятные для всех изменения, начав с повседневного уровня.

«Домострой» выступает как идеал поведения и жизни христианина, проживающего в Московском государстве. Труд написан не на обычно-используемом в ту пору церковно-славянском языке, а на основе соединения литературно-книжной речи (того же церковно-славянского языка) и народно-разговорной речи, поэтому даже современному читателю текст достаточно понятен [1, с. 2].

«Домострой» Сильвестровского извода – это вероучительный памятник Древнерусской литературы, относящийся к патерикам (сборникам поучений), имеющий свою специфику. Исходя из исполнения текста и выявленным задачам по его написанию, можно с уверенностью утверждать, что он написан не под воздействием «буржуазно-пуританской этики» [20, с. 174], о которой с уверенностью пишет К. Дж. Паунси. Более правдоподобной версией будет предположение, что исполнителями такого текста являлись священники, возможно люди, связанные с внешней торговлей. По поводу заказчиков труда можно сказать с большой долей вероятности, что это государство в лице правителя.

Для изучения повседневности с использованием такого вида источников, будет удобно применить реконструкцию повседневности, используя прописанные в тексте запреты. То есть аспекты повседневности выявляются от противного. Поскольку то, что в «Домострое» запрещается, то в обыденной жизни является практикой, также в темах наставлений при этом отражается специфика жизни и жизненных устоев, в том числе опирающихся на ментальность.

Список литературы

1. Аристов В.Ю. Свод, сборник или хроника? (о характере древнерусских летописных памятников XI–XIII вв.) [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru : [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/search?q=Аристов%20Вадим%20Юрьевич&page=1> (дата обращения: 26.11.2023).
2. Барбаро Иосафат. Путешествие в Тану [Электронный ресурс] // vostlit.info : [сайт]. – URL: <https://www.vostlit.info/Texts/rus9/Barbaro/text2.phtml?id=> (дата обращения: 23.11.2022).
3. Барберини А. Путешествие в Московию Рафаэля Барберини в 1565 г. // Сказания иностранцев о России в XVI и XVII вв. – СПб., 1843. – С. 33–34.
4. Библия. Новый завет. Синодальный перевод Послание к римлянам 13 стих 1 [Электронный ресурс] // my-bible.info : [сайт]. – URL: http://www.my-bible.info/biblio/biblija/posl_riml.html (дата обращения: 23.11.2022).

5. Василенко Е.В. Отношение к детям в Средневековой Руси [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru : [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-k-detyam-v-srednevekovoy-rusi> (дата обращения: 26.11.2023).
6. Галахов И.И. Женский вопрос, его причины и оценка с христианской точки зрения // Христианское чтение. – 1903. – № 6. – С. 2–15, 13.
7. Герберштейн С. Записки о московитских делах [Электронный ресурс] // bibliotekar.ru : [сайт]. – URL: <http://www.bibliotekar.ru/rus/26.htm> (дата обращения: 24.11.2022).
8. Добролюбов Н.А. Луч света в темном царстве [Электронный ресурс] // ilibrary.ru : [сайт]. – URL: <https://ilibrary.ru/text/1492/p.1/index.html> (дата обращения: 26.11.2023).
9. Домострой / сост., вступ. ст., пер. и коммент. В.В. Колесова ; подгот. текстов В.В. Рождественской, В.В. Колесова и М.В. Пименовой ; худож. А.Г. Тюрин. – М. : Сов. Россия, 1990. – 304 с.
10. Изборник 1076 года : [тексты и исследования] / Акад. наук СССР. Ин-т рус. яз. ; Изд. подгот. В.С. Голышенко [и др.] ; [под. ред. С.И. Коткова]. – М. : Наука, 1965. – 1091 с.
11. Ключевский В. Краткий курс по русской истории [Электронный ресурс] // iknigi.net : [сайт]. – URL: <https://iknigi.net/avtor-vasiliy-klyuchevskiy/61450-kratkiy-kurs-po-russkoy-istorii-vasiliy-klyuchevskiy/read/page-30.html> (дата обращения: 22.11.2022).
12. Любичанковский С.В. Проблема определения субъекта повседневности в историческом исследовании [Электронный ресурс] // cyberleninka.ru : [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-opredeleniya-subekta-povsednevnosti-v-istoricheskom-issledovanii> (дата обращения: 26.11.2023).
13. Олеарий Адам. Подробное описание известного путешествия в Московию и Персию [Электронный ресурс] // drevlit.ru : [сайт]. – URL: https://drevlit.ru/texts/o/oleariy_58.php (дата обращения: 26.11.2023).
14. Орлов А.С. Домострой по Коншинскому списку и подобным. – Кн. 1. – М., 1908. – С. 5–6. ; Хорихин В.В. К вопросу об особенностях источниковедческого анализа дидактических комплексов обобщающего характера: проблема взаимоотношений редакций и списков в истории изучения домостроя // Вестник МГУС. – 2007. – № 2. – С. 49–55.
15. Пс. 110: 10; Прит. 1:7; 9:10; 15:33.
16. Русский феодальный архив XIV – первой трети XVI века : [сб.] / Академия наук СССР, Институт истории СССР ; под ред. В.И. Буганова. – М. : Ин-т истории СССР, 1986. – 219 с.
17. Сильвестр Протопоп. Домострой [Электронный ресурс] // booksite.ru : [сайт]. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/dom/ost/roi/1.htm> (дата обращения: 23.11.2022).
18. Ульянова Г. Доля сиротская // Социальная защита. – 1991. – № 5. – С. 66–68.
19. Федоров Михаил Васильевич. Судебник 1550 г. [Текст] / Федеральное гос. авт. образовательное учреждение высш. образования "Российский ун-т дружбы народов". – М. : Российский ун-т дружбы народов, 2015. – 98 с.
20. Хорихин В.В. Списки домостроя XVI–XVIII вв.: история издания и изучения : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.09 / Мос. гос. област. ун-т. – М., 2003. – 202 с.
21. Pouncy C.J. The Domostroi as a Source for Muscovite History : Ph. D. dissertation. – Stanford University, 1985. – С. 201–202.

Целищева Олеся Валерьевна

Бакалавр направления подготовки 44.03.05. Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
e-mail: tselishcheva.olesya@inbox.ru*

ЗАВИСИМОСТЬ ПСИХОФУНКЦИОНАЛЬНОГО СТАТУСА СТУДЕНТОВ ОТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ БИОРИТМОВ И СЕЗОННОСТИ

Olesya V. Tselishcheva

Bachelor in the field of study 44.03.05. Pedagogical education (with two training profiles)
*Perm State Humanitarian Pedagogical University, 24 Sibirskaya St., Perm 614990 Russia,
e-mail: tselishcheva.olesya@inbox.ru*

DEPENDENCE OF PSYCHOFUNCTIONAL STATUS OF STUDENTS ON INDIVIDUAL BIORHYTHMS AND SEASONALITY

Аннотация. В статье представлены исследования зависимости психофункционального статуса студентов от их индивидуальных биоритмов и сезонности. Исследование проводилось с целью выявления возможных взаимосвязей между биоритмами и психическим состоянием студентов, а также установления влияния сезонности на данный процесс.

Ключевые слова: психофункциональный статус, студенты, биоритмы, сезонность, психическое состояние, взаимосвязь.

Abstract. The article studies dependence of psychofunctional status of students on their individual rhythms and seasonality. The study is carried out in order to identify possible relationships between biorhythms and mental state of students, as well as to determine the influence of seasonality on this process.

Key words: psychofunctional status, students, biorhythms, seasonality, mental state, relationship.

Среди большого разнообразия биологических ритмов в поддержании здоровья и функционирования организма особое значение имеют циркадианные ритмы с периодом колебаний функций около 24 часов [7]. На них оказывают влияние большое число факторов. Активные социальные процессы, требующие адаптации в современном обществе, могут отрицательно влиять на функциональное состояние организма и вызывать рассогласование циркадианных ритмов, что проявляется различными по характеру и степени выраженности нарушениями [1].

Помимо социальных факторов на биоритмы человека воздействуют и климатические факторы, такие как изменение длительности светового дня при переходе от зимнего к весеннему времени. Данное явление может иметь особое значение при формировании адаптационных возможностей и психофункционального статуса студентов с различными индивидуальными биоритмами.

Целью исследования было изучение зависимости психофункционального статуса студентов от хронотипа и сезонности.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1) определить психофункциональные показатели студентов: самочувствие, активность, настроение, тревожность, стрессоустойчивость, состояние сна в летнее, осеннее, зимнее и весеннее время;

2) установить зависимость психофункционального статуса студентов от хронотипа и сезонности.

Всё возрастающий объем учебного материала при обучении в вузе влечёт за собой увеличение психоэмоциональной нагрузки, которая сопровождается перманентным напряжением соматических и психических функций организма, что обуславливает нервно-эмоциональное напряжение, вызывающее снижение функционирования систем адаптации и способствующее утомлению, переутомлению, нарушению здоровья в их доклинических формах.

Сбои сезонных ритмов могут привести к десинхронизации биологических ритмов студентов, что может пагубно сказаться на их психофункциональном состоянии, работоспособности и состоянии организма в целом. Это обуславливает необходимость изучения психофункциональных показателей студентов и их зависимости от индивидуальных биоритмов и сезонности.

В исследовании приняли участие студенты 1, 2 и 4 курсов ПГГПУ в количестве 29 человек.

Определение хронотипа у студентов осуществлялось по методике теста О. Остберга в модификации С.И. Степановой.

Для исследования показателей тревожности была использована шкала Спилберга – Ханина.

Исследование показателей стрессоустойчивости осуществлялось по методике теста Н.В. Киршева, Н.В. Рябкова.

Для исследования показателей самочувствия, активности и настроения был использован опросник В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарайа, М.П. Мирошникова.

Для определения показателей качества сна была использована анкета балльной оценки субъективных характеристик сна Я.И. Левина.

Показатели сонливости были установлены с помощью шкалы сонливости Эвпорта.

В результате определения хронотипов студентов установлено, что большая часть студентов группы – 48,3% относится к слабо выраженному вечернему типу (рис. 1). Для людей с таким суточным биоритмом характерно пробуждение в 9–10 утра, позднее засыпание (зимой 23:00–24:00, летом – 24:00–01:00). Утром они встают довольно трудно, имеется сильная потребность в будильнике, после сна в течение получаса имеется небольшая сонливость, некоторая вялость. Занятия в поздние вечерние и ночные часы являются более продуктивными, чем в утренние. Самые эффективные часы работы для таких людей наблюдаются с 16:00 до 21:00, наивысшая производительность труда с 19:00 до 20:00 часов.

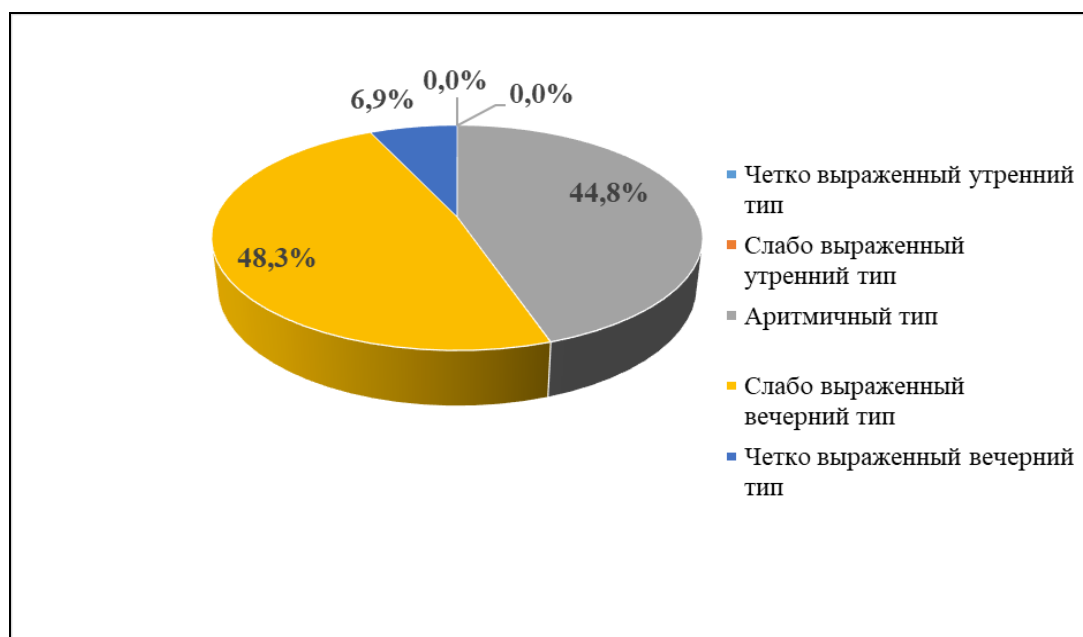


Рис. 1. Соотношение хронотипов студентов

44,8% студентов группы относятся к аритмичному типу. Для них характерно пробуждение в 8–9 утра, засыпание зимой в 23.00, летом – в 24.00. Утром встают относительно легко. Однако в течение 30 минут после сна испытывают лёгкую сонливость, поэтому продуктивность занятий в утренние часы низкая. Засыпают довольно легко, в 23.00–24.00 чувствуют себя уставшими и испытывают большую потребность во сне. Самые эффективные часы работоспособности с 10.00 до 15.00, с максимумом в 11.00–12.00.

6,9% студентов относятся к чётко выраженному вечернему типу. Люди вечернего типа, если позволяют условия, просыпаются поздно (10:00–11:00) медленно встраиваются и часто мало работоспособны до обеда. После 16:00 активность их возрастает, и они могут продуктивно работать до 24:00–2:00 и позже.

Студенты, относящиеся к ярко выраженному утреннему типу, а также слабо выраженному утреннему типу, отсутствуют.

В результате исследования показателей ситуативной и личностной тревожности было установлено, что у студентов аритмичного и вечернего типов наблюдается средний уровень ситуативной и личностной тревожности, который варьирует в пределах от 38,8 до 44,8 у аритмичного типа и от 33,3 до 44,4 у вечернего.

Однако, сравнивая группы аритмичного и вечернего типа, нужно отметить, что при смене сезонов ситуативная тревожность у студентов аритмичного типа выше, чем у студентов вечернего типа (рис. 2). Такие различия наблюдаются в летний период ($t_d = 2,2$; $t_{st}(d) = 2,093$; $t_d > t_{st}(d)$ при $p \leq 0,05$), осенью ($t_d = 2,1$; $t_{st}(d) = 2,052$; $t_d > t_{st}(d)$ при $p \leq 0,05$) и зимой ($t_d = 2,1$; $t_{st}(d) = 2,052$; $t_d > t_{st}(d)$ при $p \leq 0,05$).

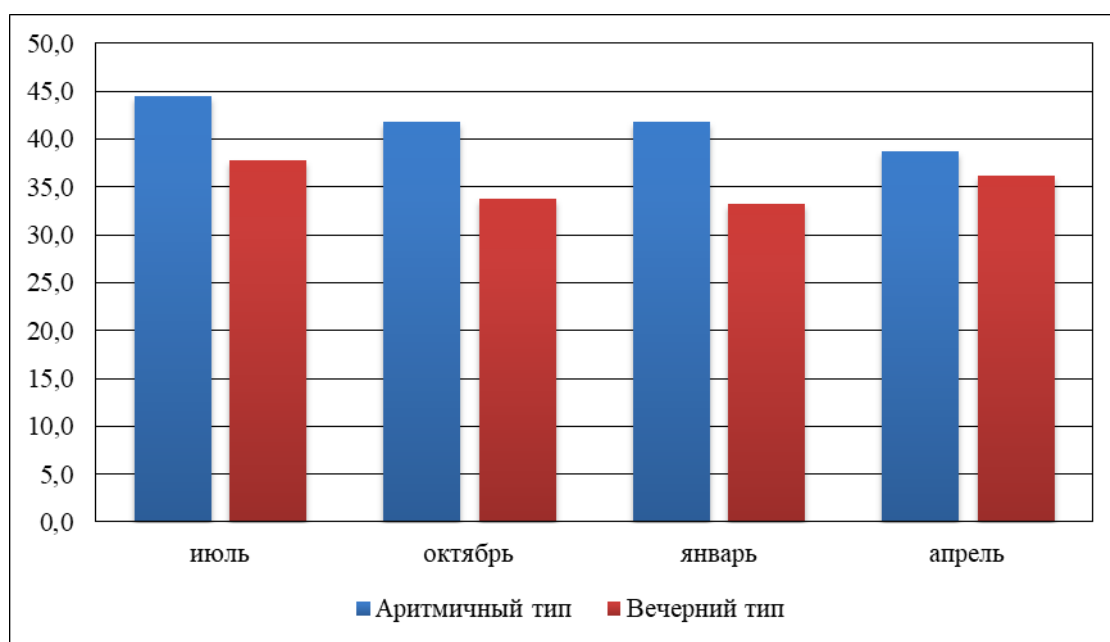


Рис. 2. Показатели ситуативной тревожности студентов аритмичного и вечернего типов в разные сезоны года

При исследовании личностной тревожности было установлено, что при смене сезонов года показатели аритмичного и вечернего типов значимо не отличаются (рис. 3).

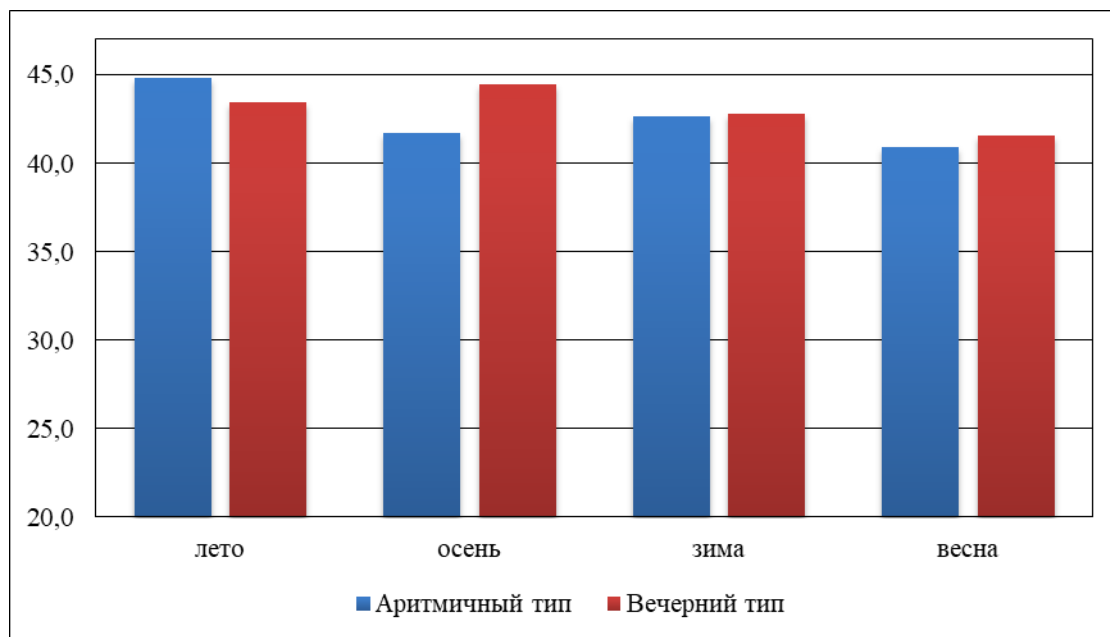


Рис. 3. Показатели личностной тревожности студентов аритмичного и вечернего типов в разные сезоны года

В результате исследования стрессоустойчивости студентов установлено, что средние показатели у студентов аритмичного и вечернего типов при смене сезонов года соответствуют уровню выше среднего при показателях в пределах от 31,4 до 33,5 для аритмичного типа и в пределах от 34,1 до 35,1 у вечернего. В то же время разница между показателями групп статистически не достоверна (рис. 4).

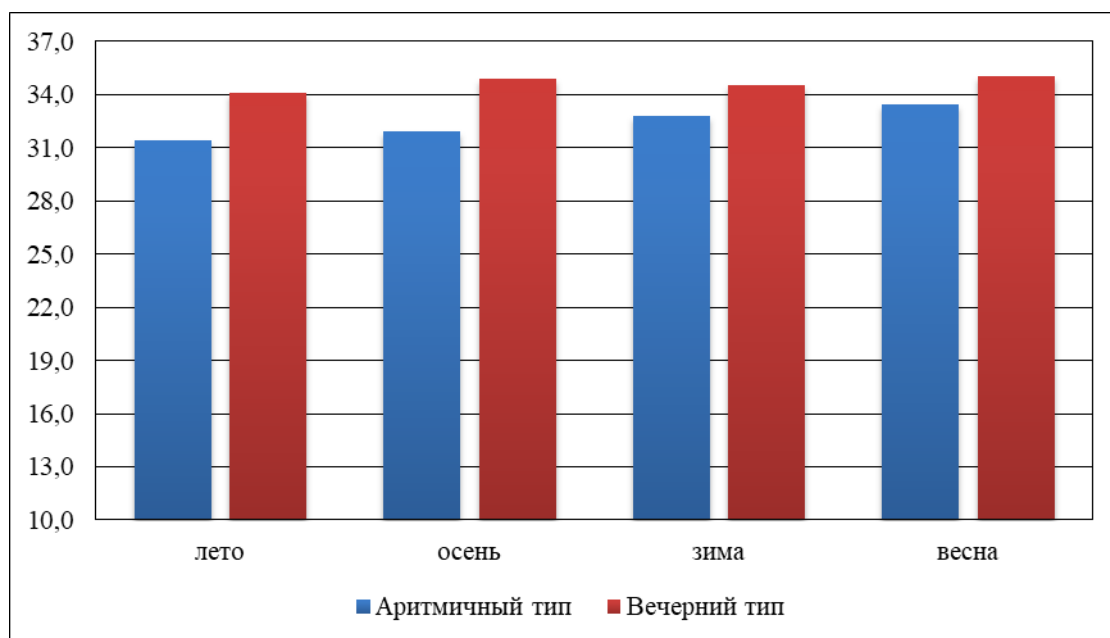


Рис. 4. Показатели стрессоустойчивости студентов аритмичного и вечернего типов в разные сезоны года

В результате исследования показателей САН установлено, что средние характеристики шкал у студентов аритмичного и вечернего типов в целом соответствуют благоприятному состоянию. Показатели шкал самочувствия, активности и настроения не отражают существенных различий, как для аритмичного типа от 4,2 до 5,5, так и для вечернего от 3,9 до 5,8.

В результате исследования субъективных характеристик сна (качества сна) было установлено, что в летнее и весеннее время для студентов обеих групп характерны показатели, отражающие наличие пограничных нарушений сна: у студентов аритмичного типа показатели варьируют в пределах от 20,8 до 21,7; у студентов вечернего типа от 20,2 до 20,3, разница показателей обеих групп не существенна.

В осеннее и зимнее время показатели студентов аритмичного типа характерны для здоровых людей без нарушений сна, в то время как у студентов вечернего типа отмечаются пограничные нарушения (рис. 5). Разность обеих групп статистически достоверна: в осеннее время ($t_d = 2,4$; $t_{st}(d) = 2,052$; $t_d > t_{st}(d)$ при $p \leq 0,05$) и зимнее время ($t_d = 2,2$; $t_{st}(d) = 2,052$; $t_d > t_{st}(d)$ при $p \leq 0,05$).

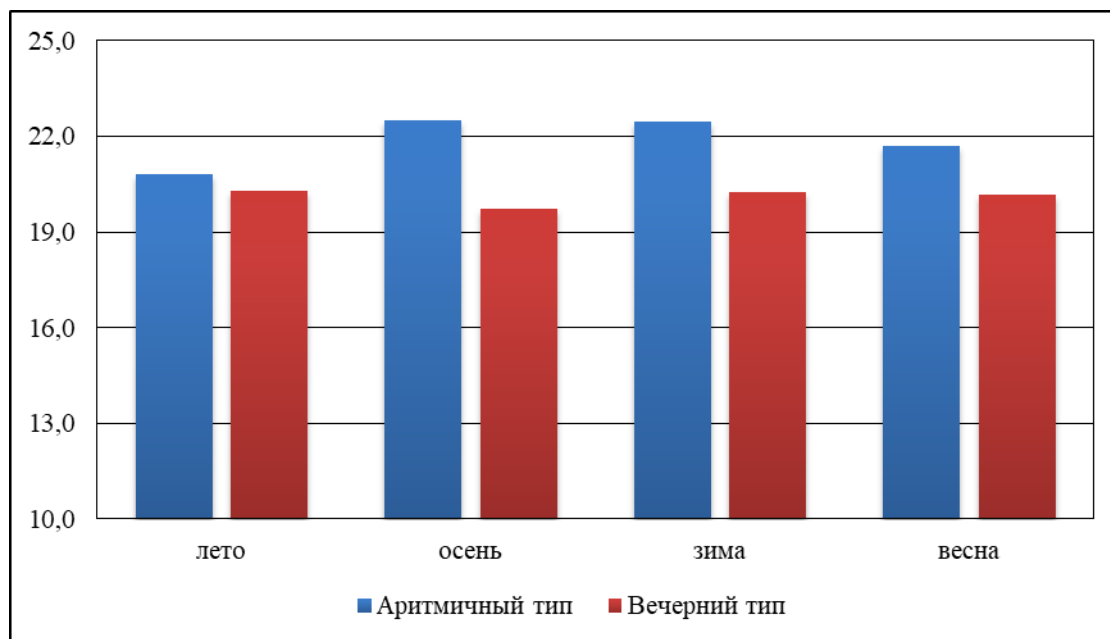


Рис. 5. Показатели качества сна студентов аритмичного и вечернего типов в разные сезоны года

По шкале сонливости было определено, что у студентов аритмичного и вечернего типов сонливость отсутствует или выражена умеренно. Показатели студентов обоих типов существенно не изменяются при смене сезонов года.

Таким образом, показатели психофункционального статуса студентов соответствуют средним значениям. Однако при смене сезонов у студентов аритмичного типа ситуативная тревожность значительно выше по сравнению со студентами вечернего типа, а у студентов вечернего хронотипа отмечаются пограничные нарушения сна в осенний и зимний периоды.

Список литературы

1. Адаптационные особенности учащихся медицинского вуза с различной биоритмологической организацией / С.В. Глуткин, В.В. Зинчук, Л.В. Дорохина и др. // Материалы XXIII съезда Физиологического общества им. И.П. Павлова с международным участием. – 2017. – С. 1446–1448.
2. Березанцев А.Ю. Соматопсихические и психосоматические расстройства: вопросы систематики и синдромологии // Российский психиатрический журнал. – 2011. – № 3. – С. 25–30.

3. Варенцова И.А., Чеснокова В.Н., Соколова Л.В. Сезонное изменение психофункционального состояния студентов с разным типом вегетативной регуляции сердечного ритма // Экология человека. – 2011. – № 2. – С. 47–52.
4. Грехов Р.А., Сулейманова Г.П., Адамович Е.И. Роль тревоги в психофизиологии стресса // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11: Естественные науки. – 2017. – Т. 7, № 1. – С. 57–66.
5. Дусказиева Ж.Г. Особенности стрессоустойчивости пациентов с вегетососудистой дистонией // Медицинская психология в России. – 2012. – № 3 (14). – С. 8.
6. Ежов С.Н. Основные концепции биоритмологии // Вестник Тихоокеанского государственного экономического университета. – 2008. – № 2 (46). – С. 104–121.
7. Селиверстова Г.П., Куницкая С.В. Индивидуальные хронотипы работоспособности и циркадианные ритмы функциональной активности системы кровообращения учащихся в аспекте гендера // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 4 (74). – С. 162–166.
8. Сурнина О.Е. Утренне-вечерние колебания устойчивости внимания у студентов с разным типом работоспособности // Образование и наука. – 2006. – № 6 (42). – С. 93–100.

Цигвинцева Анна Вячеславовна

магистрант факультета физической культуры
e-mail:afanasyovaannav@mail.ru

Трефилова Елена Александровна

магистрант факультета физической культуры
e-mail:pankratova79@list.ru

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия*

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ГИПОПРЕССИВНЫХ ТРЕНИРОВОК И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ЖЕНЩИН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Anna V. Tsigvintceva

master's student of Physical Culture

Elena A. Trefilova

master's student of Physical Culture

FSBEI HE "Perm State Humanitarian and Pedagogical University", Perm, Russia

HEALTH-IMPROVING SYSTEM OF HYPOPRESSIVE TRAINING AND ITS IMPACT ON ELDERLY WOMEN

Аннотация. Результаты проведенных исследований с оценкой уровня развития физических качеств и особенностей адаптационных резервов организма женщин пожилого возраста 60–70 лет при занятиях оздоровительной физической культурой с использованием гипопрессивной системы тренировок показали статистически значимое увеличение функциональных резервов дыхательной системы, улучшение подвижности суставов и гибкости позвоночника, силовых качеств, баланса и способности к статистическому равновесию. Занятия благоприятно повлияли на самочувствия женщин, повысилась активность, достоверно реже стали беспокоить головные боли, раздражительность, с укреплением тазового дна уменьшились дизурические явления.

Ключевые слова: физическая реабилитация, система гипопрессивных тренировок, пожилой возраст, оздоровительная физическая культура, дыхание, постуральные упражнения.

Abstract. The results of studies assessing the level of development of physical qualities and characteristics of the adaptive reserves of the body of elderly women aged 60–70 years during recreational physical education using a hypopressive training system showed a statistically significant increase in the functional reserves of the respiratory system, improvement in joint mobility and spinal flexibility, strength qualities, balance and ability for statistical equilibrium. The classes had a beneficial effect on the well-being of women, activity increased, headaches and irritability began to bother them significantly less often, and with the strengthening of the pelvic floor, dysuric symptoms decreased.

Key words: physical rehabilitation, hypopressive training system, old age, health-improving physical education, breathing, postural exercises.

Введение. Численность пожилых людей продолжает неуклонно увеличиваться. По данным ООН в 1950 году в мире проживало приблизительно 200 млн человек в возрасте 60 лет и старше, к 1975 году их количество возросло до 550 млн. Согласно прогнозу ООН,

численность пожилых к 2025 году достигнет 1 млрд 100 млн человек [6]. Старение населения является важной демографической проблемой на планете [3].

В РФ количество людей пожилого возраста увеличивается в среднем на 600–700 тыс. человек ежегодно. Средняя продолжительность жизни в России составляет 59,8 лет для мужчин, и 72,2 года для женщин.

Исследования учёных доказали, что во второй половине жизни человека происходит «изнашивание» клеток, тканей и систем организма, ослабление регуляторных процессов. К 60–65 годам работоспособность, максимальные возможности кровообращения и дыхания уменьшаются до 50–70% от таковых у 25–35 молодежи. Старение является естественным разрушительным процессом, и приводит к развитию таких патологических состояний как уменьшение гибкости позвоночника и амплитуды движений в суставах, меняется поза, нарушаются походка, мобильность и баланс. Уменьшается экскурсия грудной клетки и ее насосная функция. При этом люди стареют по-разному. Многие лица 60–70 лет продолжают трудовую деятельность, а нередко и обучение. Перед ними стоят задачи помощи детям в воспитании внуков и даже правнуков. Это играет важную роль в развитии экономики страны, где постоянно из года в год растет численность населения пожилого и старческого возраста, в то время как рождаемость остается на низком уровне. У части населения биологический возраст опережает паспортный, у них рано развиваются старческие синдромы. По мнению ученых старение невозможно остановить, но можно отодвинуть его наступление [2].

Увеличение пенсионного возраста в РФ ставит новые задачи перед учеными – это необходимость сохранения здоровья пожилого населения разработкой и внедрением новых методик оздоровительной физической культуры (ОФК) для максимального сохранения трудовых ресурсов. Адекватная физическая нагрузка для человека пожилого возраста препятствует процессам преждевременного старения и приводит к совершенствованию функциональных систем. У таких людей гериатрические синдромы – «старческая хрупкость», падучесть, саркопения, проявятся в более позднем возрасте [1]. Но часть фитнес-программ не подходят лицам пожилого возраста, поэтому достойной альтернативой для них могли бы стать занятия по системе гипопрессивных тренировок.

Комплекс упражнений системы гипопрессивной гимнастики, был разработан в восьмидесятые годы прошлого века ученым, практикующим физиотерапевтом – Марселем Кауфризом (Marcel Caufriez) и впервые её начали применять в качестве восстановительной физиотерапии для женщин в северной Европе. Испанские специалисты в области здоровья и фитнеса разработали на базе гипопрессивной гимнастики более совершенную и многоуровневую систему тренировок. Так, в 2000-х г. ученые П. Пинсах, Т. Риал и К. Вийануевой начали развивать систему тренировок, которая получила известность как новая форма применения постуральных упражнений для укрепления мышечного корсета и тазового дна. Гипопрессивные тренировки в Испании стали настолько популярны, что эту систему знают во всех фитнес клубах и медицинских клиниках страны. Принципы этой гимнастики стали основой очень популярной и широко распространённой в странах Европы, Канаде, США и странах Южной Америки системы тренировок «Low Pressure Fitness» [5]. В России современная модель гипопрессивной гимнастики стала развиваться в 2015 году благодаря работам профессоров кафедры теории и методики гимнастики ГЦОЛИФК Лисицкой Т.С. и Мишина В.А., которые первыми начали развивать это направление. В настоящее время во многих городах России появляются фитнес-центры, которые используют гипопрессивную систему тренировок и активно внедряют её в свою деятельность.

Система гипопрессивной гимнастики основана на двух важных составляющих: дыхательной и поструральной частях, которые выполняются одновременно. Дыхательная часть взята из йоги и заключается в задержке дыхания на выдохе, с последующим открытием грудной клетки (раскрытием ребер) при осуществлении ложного вдоха (по типу так называемого «вакуумного дыхания») – в соотношении 2:4. Постуральная часть – это физические упражнения, повышающие поструральную мышечную активность при помощи переноса центра тяжести, и выхода из комфортного равновесия, что способствует подсознательному включению различных мышц-стабилизаторов и мышц кора в двигательный процесс и их укреплению. ФУ сопровождаются осевым растяжением тела, стимуляцией мышц плечевого пояса, формированием правильного положения таза. Они направлены не только на коррекцию осанки, позы тела направлены на перевоспитание осанки, на формирование привычки держать спину прямой, ощущать работающие мышцы. Они развивают внутреннюю и внешнюю проприорецепцию. Именно сочетанное выполнение дыхательной и поструральной части способствует улучшению работы мышц дыхательной системы, повышению мышечного тонуса скелетной мускулатуры, регуляции тонуса мышц антагонистов, активирует мышцы центра тела и мышцы-стабилизаторы, восстанавливается баланс и чувство равновесия, а также идет синхронизация работы всех органов за счет расслабления диафрагмы, улучшения обменных процессов с учетом активации кровотока, лимфодренажа, снятия мышечного спазма. Снижается внутрибрюшное давление, уменьшаются диастаз и объема талии, укрепляется тазовое дно.

Помимо дыхательной и поструральной части на занятиях может использоваться миофасциальный релиз, который благотворно влияет на лиц пожилого возраста. У пожилых из-за малоподвижного образа жизни происходит смещение тела относительно оси центра тяжести вперёд, что усиливает воздействие гравитации на тонус и напряжение мышц-стабилизаторов. Вся передняя фасциальная линия сокращается, приводя к растяжению и слабости задней линии, это создаёт увеличение внутрибрюшного давления. Миофасциальный релиз усиливая циркуляцию крови в тканях, предотвращает спаечные процессы, делает более эластичными фасции, выводит продукты распада из мышечных тканей, активизирует отток лимфы. Снижает восприимчивость к боли, повышает тонус мышц, улучшает их эластичность и скорость мобилизации.

В отличие от обычной ЛФК гипопрессивная система тренировок расширяет возможности физической реабилитации.

Цель работы. Разработать методику занятий оздоровительной физической культурой с использованием системы гипопрессивных тренировок для женщин пожилого возраст (60-70 лет) и оценить эффективность их воздействия на развитие физических качеств и улучшение адаптационных резервов организма.

Исследование проводилось на базе фитнес-клуба «Fit Life» в г. Пермь в течении 3 месяцев. В исследование включено 29 женщин в возрасте 60–70 лет. Они были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ) – 16 человек, и контрольную (КГ) 13 человек с учетом пожеланий самих пациенток.

С женщинами ЭГ мы занимались оздоровительной ФК по разработанной для них методике гипопрессивной системы тренировок. Женщины КГ занимались оздоровительной физической культурой по стандартной методике. Занятие в каждой группе 3 раза в неделю и длились по 60 минут.

Методы исследования. Перед началом занятий и по истечении 3-х месяцев в обеих группах проводилось исследование физических качеств: силовых качеств (кистевая динамометрия, тесты на силу и выносливость мышц брюшного пресса, четырёхглавой

мышцы бедра); гибкости позвоночника (проба Отто и Шобера) и подвижности в суставах плечевого пояса; координационные способности определяли пробами Ромберга – 1, 2, 3. Исследование функционального состояния дыхательной системы проводили спирометрией с определением ЖЕЛ, с помощью пробы Штанге определяли переносимость к гипоксии, в пробе Генче – переносимость гиперкапнии.

Методика занятий с женщинами пожилого возраста в ЭГ состояла из трёх этапов, каждый продолжительность один месяц. На первом этапе женщины обучались технике правильного выполнения дыхательных упражнений и постуральным статическим упражнениям с постепенной сменой и усложнением поз.

На втором этапе мы увеличивали нагрузку при помощи модификации постуральных упражнений, используя динамические упражнения со статичной фазой задержки дыхания (асимметричное вытяжение рук, разгибание в шейном отделе позвоночника), а также увеличивали цикл дыхательных упражнений и фазы задержки дыхания.

На третьем этапе мы увеличивали нагрузку при помощи модификации упражнений, используя динамические упражнения со статичной фазой задержки дыхания (повороты корпуса, разгибание и сгибание в шейном отделе позвоночника, внешняя и внутренняя ротация рук) и увеличения цикла дыхательных упражнений и фазы задержки дыхания.

Контрольная группа – первый, второй и третий месяцы занималась ЛФК в зале с использованием стандартного комплекса для женщин пожилого возраста. Каждый месяц в комплекс вносились коррективы, добавлялись упражнения, увеличивались нагрузка и интенсивность упражнений, в соответствии с индивидуальными особенностями и уровнем двигательных способностей занимающихся.

Результаты и их обсуждение. По завершении курса занятий каждый из участников контрольной и экспериментальной групп прошли повторные тестирования силовых качеств, гибкости и координационных способностей. Состав участников не менялся на протяжении всего эксперимента. В ходе обработки результатов сравнивались критерии как между двух групп – экспериментальной и контрольной, так и в рамках каждой по отдельности до эксперимента и после него. Величина различия показателей внутри одной группы позволяет оценить степень прогресса или, наоборот, стагнации занимающихся.

При оценке средних показателей гибкости позвоночника в тестах Отта (грудной отдел) и Шобера (поясничный отдел), и подвижности в плечевых суставах, до начала эксперимента гибкость в грудном и поясничном отделах в ЭГ и КГ оказались низкими, различия между группами были статистически незначимыми. Результаты исследований и их динамика развития приведены в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Динамика показателей гибкости позвоночника и подвижности в плечевых суставах в процессе эксперимента

Тесты	ЭГ		КГ		Дост.разл. ЭГ (р)	Дост.разл. КГ (р)	Дост.разл. между ЭГ– КГ после (р)
	ДО	ПОСЛЕ	ДО	ПОСЛЕ			
Проба Отта, см	2,05 ±0,15	2,87 ±0,14	1,95 ±0,11	2,1 ±0,09	<0,05	>0,05	<0,05
Проба Шобера, см	1,65 ±0,08	2,45 ±0,06	1,58 ±0,07	1,7 ±0,06	<0,05	>0,05	<0,05
Подвижность в плеч. суставах, см	16,1 ±0,07	20,9 ±0,10	15,5 ±0,11	17,05 ±0,09	<0,05	>0,05	<0,05

После эксперимента гибкость позвоночника в грудном отделе (проба Отта) в ЭГ достоверно улучшилась в 1,4 раза ($p<0,05$). Тогда как в КГ гибкость тоже улучшилась (в 1,1 раза), но статистически незначимо. Различие между ЭГ и КГ после эксперимента различались значимо ($2,87\pm0,14$ и $2,1\pm0,09$) $p<0,05$. Прирост в ЭГ – $0,82$ см оказался в 5 раз больше, чем в КГ – $0,15$ см.

Гибкость в поясничном отделе позвоночника (проба Шобера) после эксперимента в ЭГ улучшилась статистически значимо почти в 1,5 раза ($p<0,05$). Гибкость в поясничном отделе в КГ тоже улучшилась – $1,7\pm0,06$ по сравнению с $1,58\pm0,07$ см до занятий, но статистически незначимо ($p>0,05$). Различие между группами ЭГ и КГ после занятий стало статистически значимым – $2,45\pm0,06$ по сравнению с $1,7\pm0,06$ см соответственно, и средние показатели в ЭГ в 1,4 превышали таковые в КГ ($p<0,05$).

После эксперимента подвижность в плечевых суставах в ЭГ достоверно улучшилась в 1,3 раза ($p<0,05$) – на 4,8 см и достигла в среднем по группе $20,9\pm0,10$ см. Тогда как в КГ подвижность тоже улучшилась, но статистически незначимо ($p>0,05$), всего на 2,4 см.

Различие прироста средних между ЭГ и КГ составили 4,8 см и 2,4 раза ($p<0,05$) – в 2 раза, чего не было до занятий.

Таким образом, занимающиеся оздоровительной гимнастикой по системе гипопрессивных тренировок (ЭГ) показали более высокие результаты по развитию физических качеств по сравнению с занимающимися стандартным комплексом ЛФК (КГ).

При проведении пробы Ромберга – 1, 2, 3 было выявлено, что участники обеих групп имели низкую способности к статическому равновесию перед началом эксперимента. Результаты исследований и их динамика развития приведены в таблице (табл. 2).

Таблица 2

Динамика показателей развития координационных способностей

Тесты	ЭГ		КГ		Дост. разл. ЭГ (p)	Дост. разл. КГ (p)	Дост. разл. в ЭГ–КГ после (p)
	ДО	ПОСЛЕ	ДО	ПОСЛЕ			
Проба Ромберга I, сек	$32,1 \pm 1,4$	$48,75 \pm 1,8$	$29,8 \pm 1,5$	$32,4 \pm 1,6$	$<0,05$	$>0,05$	$<0,05$
Проба Ромберга II, сек	$12,3 \pm 0,8$	$15,9 \pm 0,9$	$11,1 \pm 0,7$	$12,9 \pm 0,6$	$<0,05$	$>0,05$	$<0,05$
Проба Ромберга III, сек	$3,1 \pm 0,17$	$4,2 \pm 0,15$	$3,5 \pm 0,15$	$3,8 \pm 0,14$	$<0,05$	$>0,05$	$<0,05$

Данные в табл. 2 отражают не достоверную разницу в показателях ЭГ и КГ до эксперимента, что говорит об однородности комплектования групп. В пробе Ромберга I после эксперимента экспериментальная группа превысила свои начальные результаты в 1,5 раза ($p<0,05$), в пробе Ромберга II в 1,3 раза ($p<0,05$), а в пробе Ромберга III в 1,3 раза ($p<0,05$). В то время как во всех пробах показатели в КГ изменились статистически незначимо ($p>0,05$).

Исследования силовых качеств мышц брюшного пресса, четырёхглавой мышцы бедра и кистевой динамометрии показали, что результаты в ЭГ и КГ до начала эксперимента статистически незначимо отличались друг от друга ($p>0,05$). После эксперимента показатель кистевой динамометрии в ЭГ улучшился в 1,2 раза ($p<0,05$). В то время как показатель в КГ изменился незначительно ($p>0,05$). Различие между группами ЭГ и КГ после занятий стало статистически значимым – $23,6\pm1,2$ по сравнению с $19,6\pm1,0$ см соответственно, и составило 1,2 раза ($p<0,05$).

Сила мышц брюшного пресса в ЭГ достоверно улучшилась в 1,3 раза ($p<0,05$) и достигла в среднем по группе $26,3\pm1,1$ см. Показатель силы мышц брюшного пресса в КГ тоже улучшился – $18,5\pm0,08$ по сравнению с $16,8\pm0,09$ см до занятий, но статистически незначимо ($p>0,05$). Тогда как в КГ подвижность тоже улучшилась, но статистически незначимо. Различие между ЭГ и КГ составили 1,4 раза ($p<0,05$).

В исследовании силы четырёхглавой мышцы бедра после эксперимента ЭГ превысила свои начальные результаты в 1,3 раза ($p<0,05$). В то время как показатель в КГ изменились незначительно и составили $18,4\pm0,8$ по сравнению с $16,8\pm0,9$ сек ($p>0,05$).

Оценка произошедших изменений в изучаемых показателях у испытуемых контрольной и экспериментальной групп за период проведения эксперимента показала, что результаты тестов улучшились в обеих группах. Но в экспериментальной группе они улучшились более достоверно по всем изучаемым показателям, в КГ наблюдалась лишь тенденция к улучшению.

В ходе исследования, при проведении пробы Штанге, было выявлено, что до исследования средний показатель переносимости гипоксии в ЭГ составил $28,6\pm1,6$ сек, а в КГ – $24,0\pm1,5$ сек ($p>0,05$). Данные значения оцениваются как «неудовлетворительно», что говорит низких функциональных резервах дыхательной системы пожилых.

Схожая по результатам картина сложилась и при проведении пробы Генчи. Результаты «неудовлетворительно» до исследования со средним значениями $14,0\pm0,8$ и $14,8\pm0,7$ ($p>0,05$) в ЭГ и КГ соответственно, и отражают еще более низкую устойчивость организма к гиперкапнии.

Таким образом, у женщин пожилого возраста показатели уровня степени адаптации дыхательной системы к гипоксии и гиперкапнии, были значительно снижены в обеих группах и не имели статистически значимых различий между собой (табл. 3).

Таблица 3

Исследование функциональных резервов дыхательной системы

Тесты	ЭГ		КГ		Дост.разл. ЭГ (p)	Дост.разл. КГ (p)	Дост.разл. в ЭГ–КГ после (p)
	ДО	ПОСЛЕ	ДО	ПОСЛЕ			
Проба Штанге	$28,6\pm1,6$	$42,9\pm1,9$	$24,0\pm1,5$	$26,4\pm1,4$	$<0,05$	$>0,05$	$<0,05$
Проба Генчи	$14,0\pm0,8$	$19,6\pm1,2$	$14,8\pm0,7$	$16,3\pm0,6$	$<0,05$	$>0,05$	$<0,05$

В свою очередь, после эксперимента, результаты в пробе Штанге в ЭГ достоверно улучшились в 1,5 раза ($p<0,05$) и достигли в среднем по группе $42,9\pm1,9$ сек. В КГ наметилась лишь тенденция к улучшению. Различие между ЭГ и КГ составили после занятий 1,6 раза ($p<0,05$) за счет значимого улучшения в ЭГ.

Переносимость гиперкапнии (проба Генчи) после эксперимента в ЭГ улучшилась статистически значимо в 1,4 раза ($p<0,05$) и составила $19,6\pm1,2$ сек, в КГ улучшение не имело статистической значимости – $16,3\pm0,6$ по сравнению с $14,8\pm0,7$ сек до занятий ($p>0,05$). Различие между группами ЭГ и КГ после занятий составило 1,2 раза ($p<0,05$). Чего не наблюдалось до эксперимента.

При измерении воздушных потоков и объёмов с помощью спирометрии было выявлено, что до эксперимента, средние показатели ЖЕЛ составляли 2570 ± 163 мл в ЭГ и 2430 ± 138 мл в КГ соответственно ($p>0,05$). Согласно полученным статистическим данным, после проведения эксперимента, среднее значение ЖЕЛ испытуемых ЭГ достоверно увеличилось в 1,2 раза и составило 3084 ± 175 мл, в то время как в контрольной группе произошло незначительное увеличение показателя и составило 2673 ± 156 мл ($p<0,05$).

Анкетирование пожилых женщин после эксперимента показало, что в ЭГ у 73% женщин исчезли головные боли, у 30% уменьшились боли в нижней части спины, у 40% перестали беспокоить дизурические явления, половина занимающихся отметили значительное повышение качества их жизни, настроения, творческой активности, что оказалось в 2–3 раза больше числа женщин, занимающихся ЛФК по традиционной методике для пожилых.

Выводы. Разработанная методика занятий оздоровительной физической культурой с использованием гипопрессивной системы тренировок для пожилых женщин и адаптированная к возрасту 60–70 лет, успешно апробирована в условиях фитнес-центра «Fit Life» и внедрена в его деятельность.

Занятия гипопрессивной системой тренировок с женщинами 60–70 лет статистически значимо повышают функциональные резервы дыхательной системы за счет увеличения жизненной ёмкости лёгких, улучшения переносимости гипоксии и гиперкапнии в 1,3–1,5 раза.

У женщин на фоне занятий гипопрессивной системой тренировок – статистически значимо улучшились такие физические качества как гибкость позвоночника и подвижность плечевых суставов, а также силовые качества – они возросли в 1,2–1,3 раза по сравнению с занимающимися традиционным ЛФК. За счет постоянных смен постуральных поз способность к статистическому равновесию и балансу улучшаются в 1,3–1,5 раза при гипопрессивной гимнастике по сравнению с ЛФК.

Все женщины после занятий по разработанной методике гипопрессивных тренировок отметили улучшение самочувствия, снижение частоты головных болей, исчезли раздражительность и необоснованные обиды. У половины значительно укрепилась тазовая диафрагма и уменьшились дизурические возрастные проявления.

Список литературы

1. Ериков В.М., Никулин А.А., Подлипаева Т.А. Роль физической культуры в современном обществе : учеб. пособие. – Рязань : РГУ имени С.А. Есенина, 2022. – 112 с.
2. Ладыгина Е.Б., Антонова А.В., Дубенская Г.И. Продление активного периода жизни человека средствами адаптивной двигательной рекреации // Адаптивная физическая культура. – 2009. – № 4 (40). – С. 36–39.
3. Лазебник Л.Б. Старение: профессиональный врачебный подход : учеб. – М. : Эксмо, 2014. – 320 с.
4. Никишкин В.А., Бумарскова Н.Н., Крамской Н.Н. Физическая культура и спорт : учеб. – М. : МИСИ – МГСУ, 2021. – 298 с.
5. Риал Т., Пинсач П. Восстановление мышц тазового дна и мышц кора при помощи гипопрессивной гимнастики (техника Low Pressure Fitness) // Спортивная медицина: наука и практика. – 2016. – № 2. – С. 68–72.
6. Шульмин М.П. Социальная геронтология : учеб. пособие. – Томск, 2018. – 143 с.

Черных Анна Александровна
магистрант факультета педагогики и психологии
ФГОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: 012024@mail.ru

АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА К ДЕТСКОМУ САДУ

Anna A. Chernykh
undergraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology
Federal State Educational Institution of Higher Education
"Perm State Humanitarian and Pedagogical University", Perm, Russia

ADAPTATION OF A CHILD TO KINDERGARTEN

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с переживаниями ребенка в период адаптации. Затронута актуальность работы, рассматриваются различные мнения ученых, которые занимались изучением данного вопроса. Рассмотрена важность адаптации. Автор также затрагивает тему актуальных проблем адаптации, рассматриваются проблемы и пути решения. В конце работы подводится краткий вывод по проведенному исследованию.

Ключевые слова: адаптация детей раннего возраста к условиям детского сада, психологический климат.

Abstract. The article discusses issues related to the experiences of a child during the period of adaptation. The relevance of the work is touched upon, various opinions of scientists who have been studying this issue are considered. The importance of adaptation is considered. The author also touches on the topic of current adaptation problems, discusses problems and solutions. At the end of the work, a brief conclusion on the conducted research is summarized.

Key words: adaptation of young children to kindergarten conditions, psychological climate.

Одними из основных принципов Федерального государственного стандарта дошкольного образования являются: поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства; понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду; полноценное проживание ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития.

Реализация данных принципов начинается с первых дней посещения ребенком ДОУ. Однако, это затрудняется тем, что при первичном поступлении в дошкольную образовательную организацию дети раннего возраста зачастую переживают стресс, так как отсутствие привычного контакта со взрослыми (особенно с матерью), незнакомая обстановка, общение с новыми людьми, лишают ребенка чувства защищенности, что

является жизненно важным, особенно в данном возрасте. Все вышеизложенные факторы могут приводить к дезадаптации ребенка.

Внимание ученых и практиков к адаптации ребенка поступающего в детский сад, вызвано осознанием необратимости возможных психических нарушений, от неудачной адаптации к детскому саду, затрудняющих развитие личности. Большой вклад в изучение проблем адаптации детей к условиям ДОО сделан в отечественной науке Г.М. Андреевой, Ф.Б. Березиным, Л.И. Божовичем, Н.Д. Ватутиной, в зарубежной науке А. Адлером, Э. Берн, Г. Гартманом и др.

Проблема адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада рассматривалась в исследованиях Н.М. Аксариной, Н.Д. Ватутиной и др.

Раннее детство – возраст от рождения до трех лет – особый период для развития психики ребенка. Рассмотрим особенности данного периода. В раннем детстве развитие идет максимально быстрыми темпами, как ни в каком другом возрасте. Происходит наиболее интенсивное становление и развитие всех особенностей, свойственных человеку: осваиваются основные движения и действия с предметами, закладываются основы для психических процессов и личности. [2, с. 64]

Социально-эмоциональное благополучие ребенка – основа его нормального физического развития и формирования когнитивной и личностной сферы, что позволяет ребенку успешно приспосабливаться, адаптироваться к каждой новой социальной ситуации на протяжении всей жизни. Исследования отечественных ученых Н.Д. Ватутина, А.И. Жукова, Н.И. Добрейцер, Р.В. Тонкова-Ямпольская и др., которые занимались вопросами адаптации детей к дошкольному учреждению, показали, что у ребенка раннего возраста существует повышенная потребность в эмоциональном признании окружающих и, в первую очередь, родителей [1, с. 46–51].

Л.С. Выготский выделил две составляющие динамики развития ребенка – деятельность и переживание, так же выделяет физическую адаптацию и психологическую адаптацию.

Физическая адаптация включает в себя привыкание к:

- режиму дня;
- питанию;
- прогулкам на новом месте.

К *психологической адаптации* относятся:

- расставание с мамой (и другими близкими людьми);
- постоянный контакт с большим количеством сверстников;
- необходимость следовать новым правилам, слушать воспитателя;
- привыкание к самостоятельности.

Белкина Л.В. сформулировала две основных задачи, которые должны решаться в процессе сопровождения детей раннего возраста в период их адаптации к детскому саду. Первой задачей является помощь детям в процессе адаптации. Здесь важную роль играет слаженное взаимодействие педагогического коллектива и родителей. Вторая задача заключается в сопровождении процесса адаптации необходимыми педагогическими и психологическими исследованиями. Это позволит обеспечить необходимую корректировку пребывания ребенка в детском саду [3, с. 126].

Наиболее эффективным, а иногда и единственным методом коррекционной работы с детьми раннего возраста, по мнению О.Л. Романовой, является игровая терапия, проводимая как в индивидуальной, так и в групповой форме. Отсутствие у детей раннего

возраста рефлексии, с одной стороны, облегчает, а с другой – усложняет диагностическую работу и постановку общей проблемы ребенка. Коррекционная работа, связанная с переживаниями ребенка, осуществляется по принципу «здесь и теперь» с акцентом на немедленном закреплении тех позитивных процессов, которые проявляются в ходе коррекционного процесса [5].

Со стороны родителей должно быть уважительное отношение к педагогическому персоналу ДОО. При адаптации ребенка, родитель не должен пугать детским садом, чтобы у него не возникало негативного отношения к учреждению. Также для быстрой адаптации желательно с ребенком гулять на площадке сада, знакомить с детьми, садом. Успешно пройденный адаптационный период будет считаться, если:

- ребенок начал осваивать навыки самообслуживания, придерживается правил поведения в ДОО, формируются коммуникативные навыки;
- эмоциональное состояние в саду спокойное, чувствует себя комфортно;
- появляется аппетит;
- радостное общение со сверстниками, активное участие в игровых ситуациях [6].

Осуществление доверительного взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей в процессе адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада имеет ряд преимуществ.

Во-первых, отмечается положительный и эмоциональный настрой педагога и родителей на совместную работу по адаптации детей. Родители приобретают уверенность в том, что дошкольная образовательная организация всегда поможет им в решении данной педагогической задачи и в то же время не навредит, так как будет учитываться мнение родителей и их предложения. Педагог, в свою очередь, заручается пониманием со стороны родителей в решении рассматриваемой задачи.

Во-вторых, учитывается индивидуальность детей. Педагог постоянно поддерживает контакт с семьей, знает особенности, привычки детей и учитывает их в своей деятельности, что ведет к повышению эффективности педагогического процесса в целом и процесса адаптации детей, в частности.

Основными направлениями взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в аспекте адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада являются:

- изучение потребности родителей в помощи со стороны специалистов ДОО в рамках процесса адаптации;
- просвещение родителей с целью повышения их педагогической компетентности в аспекте адаптации ребенка к детскому саду.

Для оптимизации процесса адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО воспитателем должна соблюдаться чёткая и последовательная работа с родителями. Педагоги-практики считают, что процесс организации взаимодействия воспитателя с родителями и формирования сотрудничества педагогов и родителей должен проходить поэтапно и иметь своей задачей формирование активной педагогической позиции родителей.

1 этап – формирование доверительных отношений между педагогами, специалистами дошкольной образовательной организации и родителями, возникновение потребности добиться успеха и повысить уверенность в своих силах таким образом, чтобы привлечь родителей к процессу воспитания, заинтересовать их.

2 этап – психолого-педагогическое просвещение родителей и усвоение их знаний и умений непосредственно в теоретической и практической, определенным образом организованной деятельности.

Следствием такой организации станет активное участие родителей не только в воспитании своего ребенка, но и участие в педагогической деятельности самого дошкольного учреждения. Для успешной адаптации детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации специалисты ДОО должны организовывать комплексную деятельность педагогов с родителями, используя все многообразие форм и методов работы [4].

Таким образом, для успешной адаптации ребенка в ДОО необходимо сплотиться родителям и педагогу. Чем быстрее ребенок станет доверять воспитателю, тем безболезненнее будет расставаться с родителями, что позволяет поддерживать положительное эмоциональное состояние. Один из важных моментов – формировать познавательную, социальную сферы, где особенно важно воспитывать самостоятельность и инициативность для успешного развития ребенка.

Список литературы

1. Айсина Р., Дедкова В., Хачатурова Е. Социализация и адаптация детей раннего возраста // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 6 – С. 46–51.
2. Аксарина М.Н. Воспитание детей раннего возраста. – М. : Медицина, 2007. – 64 с.
3. Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО. – Воронеж : Учитель, 2006. – 236 с.
4. Прокопенко Н.Н. Причины осложнения адаптации ребенка в детском саду // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2016. – № 2 (8). – С. 47–49.
5. Романовой О.Л. Из опыта работы педагога-психолога Открытый урок первого сентября [Электронный ресурс]. – URL: сайт: <http://festival.1september.ru/articles/553691/> (дата обращения: 15.09.2016).
6. Цыбикжапова Д.С. Адаптация детей к ДОО // Молодой ученый. – 2017. – № 18 (152). – С. 346–348.

Чеславская Ирина Васильевна

магистрант факультета педагогики и методики начального образования
e-mail: colorlifeirisha@mail.ru

Шабалина Ольга Валерьевна

доцент кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников,
кандидат филологических наук, доцент,
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия*
e-mail: ola-perm@pspu.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАВИСИМОСТИ МЕЖДУ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТЬЮ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Irina V. Cheslavskaya

Undergraduate student of the Faculty of Pedagogy and Methods of Primary Education
e-mail: colorlifeirisha@mail.ru

Olga V. Shabalina

Associate Professor of the Department of Theory and Technology of Teaching and
Upbringing of Primary School Children, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia
e-mail: ola-perm@pspu.ru

**STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF DEVELOPMENT
OF COGNITIVE PROCESSES AND READING LITERACY IN PRIMARY
SCHOOLCHILDREN**

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования читательской грамотности у детей младшего школьного возраста. Автор разделяет мнение о том, что базой для формирования читательской грамотности являются познавательные процессы: избирательное внимание, мышление и память. В статье приводится анализ результатов опытного исследования учащихся четвертого класса, выявляющего связь сформированности познавательных процессов и читательской грамотности.

Ключевые слова: читательская грамотность, познавательные процессы, младший школьник.

Abstract. The article examines the problem of developing reading literacy in children of primary school age. The author shares the opinion that the basis for the formation of reading literacy is cognitive processes: selective attention, thinking and memory. The article provides an analysis of the results of an experimental study of fourth grade students, revealing the connection between the formation of cognitive processes and reading literacy.

Key words: reading literacy, cognitive processes, junior schoolchild.

В настоящее время в условиях общей информатизации всех сфер жизни важно учить школьников пользоваться полученными знаниями для быстрой и успешной адаптации к внешней среде, эффективного функционирования в ней, поэтому в число необходимых и актуальных навыков XXI века входит функциональная грамотность.

Одной из составляющих функциональной грамотности является читательская грамотность. В исследованиях PISA читательская грамотность рассматривается как «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [5]. В основе читательской грамотности лежат четыре основные читательские умения: 1) нахождение информации в тексте, изложенной в явном виде, 2) умение на её основе сделать простые умозаключения, 3) интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста, 4) оценивать содержание и форму текста. Все вышеперечисленные умения формируются на всех учебных предметах в начальной школе при работе с любым текстом.

По мнению М.М. Безруких, базовыми познавательными процессами для формирования чтения являются избирательное внимание, мышление и память. Избирательность внимания обеспечивает умение ребенка сосредотачиваться на тексте, достаточная сформированность слухоречевой памяти способствует осмыслению и интерпретации текста, при сформированности мышления дети могут понимать содержание текста, обобщать полученную информацию [1].

Для исследования условий эффективного формирования читательской грамотности в начальном общем образовании, нами была проведена опытная работа, направленная на выявление связи развития познавательных процессов и читательской грамотности младших школьников.

В исследовании принимали участие школьники четвертого класса одной из пермских школ: 21 ученик в возрасте 10–11 лет. Класс из 21 человека условно был разделен на 3 группы с равным количеством учеников.

Диагностические исследования проводились в двух направлениях: психологическом и педагогическом. С помощью психологических методик был выявлен актуальный уровень развития познавательных процессов. Посредством педагогической методики определен уровень читательской грамотности учеников четвертого класса.

Для изучения особенностей внимания, памяти и мышления учеников были подобраны три диагностические методики:

1. Методика Г. Мюнстерберга, целью которой является определение уровня избирательности внимания [3].

При анализе результатов диагностики мы видим, что во всех трех группах результат обследования одинаков, в каждой группе 5 детей (71%) показали средний уровень сформированности избирательности внимания и 2 ребенка (29%) – высокий уровень.



Рис. 1. Уровень сформированности избирательного внимания у детей младшего школьного возраста по методике «Исследование избирательности внимания» (автор Г. Мюнстерберг)

2. Методика «Предметная классификация» Н.Я. Семаго, целью которой является исследование процессов обобщения и абстрагирования, оценка их специфики и уровня

сформированности, а также диагностика последовательности умозаключений, критичности действий, особенностей памяти [3].

При анализе результатов обследования, мы можем констатировать, что все дети справились с заданием. Скорость, самостоятельность, правильность и характер деятельности детей, при выполнении данного задания свидетельствуют о высоком уровне сформированности понятийного мышления, процессов обобщения и абстрагирования.



Рис. 2. Уровень сформированности понятийного мышления у детей младшего школьного возраста по результатам методики «Предметные классификации» (автор Н.Я. Семаго)

3. Методика «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия [3]. Целью данной методики является исследование скорости и объема слухоречевого запоминания определенного количества слов.

При анализе результатов мы получили следующие результаты:

В первой группе средний уровень слухоречевой памяти продемонстрировали 3 учеников (43%) и высокий уровень у 4 учеников (57%).

Во второй группе средний уровень продемонстрировали 3 учеников (43%) и высокий уровень у 4 учеников (57%).

В третьей группе средний уровень продемонстрировали 3 учеников (43%) и высокий уровень у 4 учеников (57%).



Рис. 3. Уровень сформированности слухоречевой памяти у младших школьников по методике «Запоминание 10 слов» (автор А.Р. Лурия)

Для выявления читательской грамотности была использована методика «Сформированность читательской компетентности» О.В. Долговой [2]. Целью методики является исследование сформированности способности к полноценному восприятию

учебного текста, к постижению авторского замысла, к приемам интерпретации, действиям сравнения, анализа, обобщения, установления причинно-следственных связей и построения рассуждений. Отметим, что автор использует понятие «читательская компетенция» как синоним понятию «читательская грамотность», так как задания направлены на диагностику умений, которые соотносятся с умениями находить информацию в тексте, изложенную в явном виде; делать простые умозаключения на основе информации текста, интегрировать и интерпретировать идеи и информацию текста, оценивать содержание и форму текста.

При обработке результатов обследования по данной методике мы получили следующие данные:

В первой группе сформированность читательской грамотности у 5 детей (71%) на среднем уровне, у двоих детей (29%) – на высоком

Во второй группе сформированность читательской грамотности у 4 детей (57%) на среднем уровне, у 3 детей (43%) – на высоком.

В третьей группе сформированность читательской грамотности у 5 детей (71%) на среднем уровне, у двоих детей (29%) – на высоком.



Рис. 4. Уровень читательских умений у младших школьников по результатам методики «Сформированность читательской компетентности» (автор О.В. Долгова)

Следовательно, по данным диагностик на констатирующем этапе, все три группы практически равны между собой.

На формирующем этапе исследования работа с тремя группами детей была организована по-разному. В первой экспериментальной группе проводились занятия по формированию читательской грамотности на материале текста и заданий к нему. Во второй экспериментальной группе в занятия включались задания для формирования читательской грамотности и задания на развитие избирательного внимания, слухоречевой памяти и мышления. С третьей группой – контрольной – занятия не проводились.

В занятия с экспериментальными группами были включены задания на формирование всех четырех умений читательской грамотности.

Приведем пример заданий к тексту о замках.

Задания на поиск в тексте информации, изложенной в явном виде. Ученикам предлагается найти в тексте и подчеркнуть ответ на вопрос «Где были изобретены первые замки?», найти в тексте ответы на вопросы «В чем заключалась хитрость греческих замков?», «Кем была придумана замочная скважина?» и записать их.

Задания на формирование умения делать умозаключения на основе информации, изложенной в тексте в явном виде и умение применять её. Запиши свой ответ на вопрос «Почему в нашей стране египетские замки не используют?», составь план текста, выбери из предложенных вариантов ответ на вопрос «Почему греческие замки с веревочными узлами оказались неэффективными?».

Задания на развитие умения интегрировать, интерпретировать идеи и информацию из текста. Запиши свой ответ на вопрос «Пользуются ли в наше время деревянными и веревочными замками?», подбери верное определение к слову-термину «засов».

Задания на формирование умения оценивать содержание и формы текста. Ответь на вопрос «Как ты думаешь, если бы фараоны жили в наше время, на какие замки они закрывали бы свои сокровищницы?», докажи свой ответ, определи, к какому типу относится данный текст.

В первой экспериментальной группе в занятие включались только задания к тексту. А во второй экспериментальной группе ученикам предлагалось выполнить еще 3 задания, направленных на развитие познавательных процессов. Первое задание для *развития избирательного внимания* по типу «Корректирующая проба». В таблице необходимо по разному отметить разные ключи: ключи с головкой овальной формы обвести в кружок, с головкой в виде цветка – зачеркнуть одной чертой, с головкой в виде лепестка – зачеркнуть двумя пересекающимися чертами. Второе задание для *развития мышления*. Ученикам необходимо к каждой замочной скважине подобрать подходящий ключ, опираясь на рисунок их резьбы. Третье задание для *развития слухоречевой памяти*. Например, игра «Снежный ком», в процессе которой все участники составляют рассказ по цепочке на тему «Сказ о потерянном ключе». Педагог составляет первое предложение, каждый последующий участник повторяет предыдущие предложения и добавляет свое.

В ходе формирующего этапа опытной работы было проведено 6 занятий с первой и 6 занятий со второй экспериментальными группами. Занятия проводились во внеурочное время. Длительность занятия составляет 40 минут.

Для проверки гипотезы о наличии связи между познавательными процессами: вниманием, памятью, мышлением – и уровнем сформированности читательской грамотности учеников, а также выявления эффективности комплекса заданий, направленного на формирование читательской грамотности у детей младшего школьного возраста был проведен контрольный этап исследования. Для диагностики были использованы те же диагностические методики, что и на констатирующем этапе исследования, но стимульный материал всех методик был заменен на новый, ранее неизвестный ученикам.

Результаты обследования по Методике 1 – «Исследование избирательности внимания» Г. Мюнстерберга.

В первой экспериментальной группе после проведенного комплекса занятий, направленных на формирование читательской грамотности, высокий уровень избирательного внимания поднялся у 14% учеников, что составило в целом 43%.

Во второй экспериментальной группе после проведенного комплекса занятий, высокий уровень возрос у 29% учеников, что составило 86%.

В контрольной группе на контрольном этапе показатели не изменились.

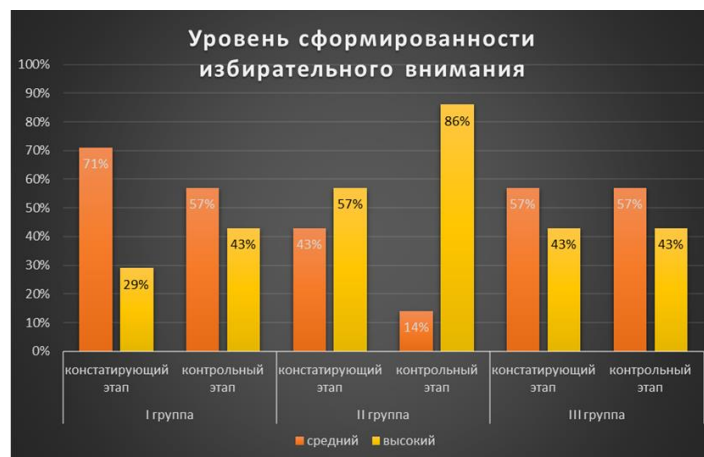


Рис. 5. Уровень сформированности избирательного внимания у детей младшего школьного возраста по методике «Исследование избирательности внимания» Г. Мюнстерберга на констатирующем и контрольном этапах

Результаты обследования по Методике 2 – «Предметные классификации» автор Н.Я. Семаго. Все 100% детей трёх групп справились с заданием самостоятельно, ни одному из учеников помощь педагога не понадобилась.

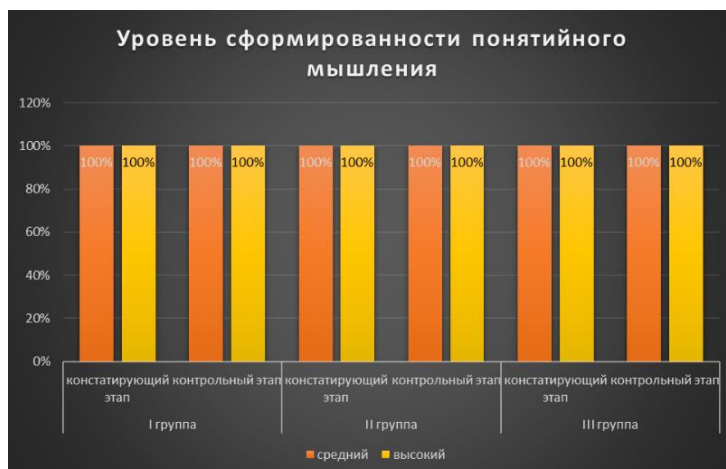


Рис. 6. Уровень сформированности понятийного мышления у детей младшего школьного возраста по результатам методики «Предметные классификации» автор Н.Я. Семаго, на констатирующем и контрольном этапах

Результаты обследования по методике 3 – «Запоминание 10 слов» автор А.Р. Лурия.

В первой экспериментальной группе на констатирующем этапе высокий уровень слухоречевой памяти наблюдался у 4 школьников, что составляет 57% от группы, после проведенного комплекса занятий, направленных на формирование читательской грамотности, высокий уровень увеличился у 29%, что составило 86%.

Во второй экспериментальной группе на констатирующем этапе высокий уровень слухоречевой памяти показали 3 детей, что составляет 57% от группы, после проведенного комплекса занятий, направленного на развитие познавательных процессов и читательской грамотности, высокий уровень вырос у 43% учеников, что составило 100%.

В контрольной группе высокий уровень слухоречевой памяти на констатирующем этапе составлял 57% (4 ребенка), на контрольном этапе этот показатель вырос до 71%.



Рис. 7. Уровень развития слухоречевой памяти у младших школьников по методике «Запоминание 10 слов» автор А.Р. Лурия, на констатирующем и контрольном этапах

Результаты обследования по Методике 4 – «Сформированность читательской компетентности» автор О.В. Долгова.

В первой экспериментальной группе на констатирующем этапе высокий уровень читательской грамотности наблюдался у 2 школьников, что составляет 29% группы, после проведенного комплекса занятий, направленных на формирование читательской грамотности, высокий уровень слухоречевой памяти показали пять детей, что составляет 71% группы.

Во второй экспериментальной группе на констатирующем этапе высокий уровень читательской грамотности показали трое детей, что составляет 57% группы, после проведенного комплекса занятий, направленного на развитие познавательных процессов и читательской грамотности, высокий уровень зафиксирован у всех детей группы, что составляет 100% группы.

В контрольной группе высокий уровень читательской грамотности на констатирующем этапе составил 29% (2 ребенка), на контрольном этапе показатель возрос до 42% (3 ребенка).



Рис. 8. Уровень читательских умений младших школьников по результатам методики «Сформированность читательской компетентности» (автор О.В. Долгова) на констатирующем и контрольном этапах

Данные, полученные на контрольном этапе при обследовании по четырем диагностическим методикам, свидетельствуют о значительной положительной динамике в развитии познавательных процессов и читательской грамотности во второй экспериментальной группе, с участниками которой проводились занятия, направленные на развитие познавательных процессов и читательской грамотности. У детей первой экспериментальной группы, с которыми проводилась специальная работа по формированию читательской грамотности, зафиксирована менее выраженная положительная динамика в развитии читательской грамотности и познавательных процессов, по сравнению со второй группой. У участников контрольной группы, по результатам обследования, наблюдается незначительная положительная динамика в формировании познавательных процессов и читательской грамотности.

Проведенное исследование подтверждает наличие связи между уровнем познавательных процессов и читательской грамотностью у младших школьников.

Список литературы

1. Безруких М.М. Материалы курса «Трудности обучения письму и чтению в начальной школе» : лекции 1–4. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 84 с.
2. Долгова О.В., Маркова С.Д. Тестовые материалы для оценки качества обучения. Чтение (диагностика читательской компетентности). 4 класс : учеб. пособие. – М : Интеллект-Центр, 2018. – 120 с.
3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. СЗО Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.
4. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / [Н.Ф. Виноградова, М.И. Кузнецова, В.Ю. Романова и др.] ; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2022. – 274 с.
5. PISA [Электронный ресурс] // Официальный сайт Института стратегии развития образования РАО. – URL: http://www.centeroko.ru/pisa12/pisa12_res.html (дата обращения: 17.06.2023).

Шилова Мария Александровна

магистрант факультета педагогики и психологии детства

Гаврилова Елена Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики
и психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
г. Пермь, Россия*

e-mail: marr.2001@mail.ru; elena7107@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ПОМОЩЬЮ АДВЕНТ- КАЛЕНДАРЯ

Maria A. Shilova

master's student at the Faculty of Pedagogy and Childhood Psychology

Elena V. Gavrilova

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special
Pedagogy and Psychology

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Perm State
Humanitarian and Pedagogical University" Perm, Russia*

e-mail: marr.2001@mail.ru; elena7107@yandex.ru

FORMATION OF TEMPORARY REPRESENTATIONS IN CHILDREN 6–7 YEARS OLD WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES USING THE ADVENT CALENDAR

Аннотация. В статье освещены вопросы формирования временных представлений у детей 6–7 лет с ограниченными возможностями здоровья с помощью адвент-календаря. Раскрыты особенности использования адвент-календаря как эффективного средства по формированию основных представлений о времени у детей данной категории. Показаны способы работы с адвент-календарём для формирования основных представлений о времени у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: адвент-календарь (календарь ожидания), временные представления, инновационное образовательное средство, старший дошкольный возраст, дети 6–7 лет, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

Abstract. The article highlights the issues of forming temporary concepts in children 6–7 years old with disabilities using an advent calendar. The features of using the advent calendar as an effective means of developing basic ideas about time in children of this category are revealed. Methods of working with the advent calendar to form basic ideas about time in children with disabilities are shown.

Key words: advent calendar (waiting calendar), temporary performances, innovative educational tool, senior preschool age, children 6–7 years old, disabilities.

Формирование временных представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья является одной из актуальных проблем современного специального образования. Особо остро данная проблема стоит в старшем дошкольном возрасте, а именно в возрасте 6–7 лет, в связи с предстоящим обучением в школе и подготовке к ней. На сегодняшний день требуются новые пути решения данной проблемы, ввиду требований ФГОС ДО

к развивающей предметно-пространственной среде и динамики усвоения материала о времени детьми данной категории. Также на сегодняшний день остаётся актуальным вопрос о подборе и использовании эффективных средств по формированию временных представлений у детей с ОВЗ. При этом существуют широкие возможности использования адвент-календаря в работе с детьми 6–7 лет с ОВЗ, однако данное средство имеет маленький практический опыт, так как мало изучена методика его применения и почти не раскрыта в литературных источниках.

Именно поэтому в данной статье описаны особенности формирования временных представлений у детей 6–7 лет с ОВЗ с помощью адвент-календаря (календаря ожидания). Для этого нами был изучен феномен временных представлений. Под временными представлениями А.Н. Гвоздев понимает представления о последовательности смены явлений и состояний материи, которые включают представления о смене времени суток, времен года и других регулярно повторяющихся явлений [8, с. 11]. Как отмечают многие исследователи (С.Л. Рубинштейн, Е.И. Щербакова, Т.Д. Рихтерман, О.А. Фунтикова, Е.Н. Лебеденко, А.А. Люблинская и др.), временные представления являются наиболее сложными категориями для восприятия и понимания их детьми дошкольного возраста. В своих работах Т.Д. Рихтерман объясняет это достаточно сложным механизмом познания временных эталонов, что в свою очередь связано со специфическими свойствами времени: текучестью, необратимостью, отсутствием наглядных форм, относительностью словесных обозначений. У детей с ОВЗ процесс восприятия времени является наиболее трудным, в связи с имеющимися у них особенностями развития высших психических функций (внимания, памяти, восприятия, мышления и т.д.) [2 с. 30; 5, с. 26; 6]. Исходя из этого, у детей возникают большие трудности в понимании основных временных понятий и ориентации во времени в целом.

Исследования В.В. Коноваленко, М.А. Пушкаревой, С.Г. Шевченко указывают на то, что большинство детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ имеют низкий уровень сформированности представлений о времени. У детей 6–7 лет с ОВЗ отмечаются трудности в дифференциации частей суток, установлении их последовательности, распознавании основных режимных моментов, связанных с определенными частями суток; они плохо определяют длительность временных интервалов; не могут спланировать свою деятельность в течение заданного интервала времени, отмечается бедность представлений о временах года, характерных признаках каждого времени года; путают названия месяцев, не могут устанавливать их последовательность; в речи они часто допускают ошибки при использовании словесных обозначений основных понятий о времени; испытывают большие трудности при работе с часами: не могут определить время и установить указанное время на макете механических часов; не могут назвать текущий месяц, день недели по календарю [4, с. 35; 7, с. 116].

Трудности в понимании представлений о времени в дошкольном возрасте переходят и в школу, где временные представления ребёнка являются одним из важных звеньев для дальнейшего развития у него математических представлений и регулятором его деятельности, от уровня развития которого во многом будет зависеть успешность дальнейшего обучения. Именно поэтому при работе с детьми с ОВЗ в подготовительной к школе группе очень важно делать упор на развитие основных представлений о времени, таких как: представления о частях суток, временах года, временных последовательностях смены событий и явлений, представления о месяцах, длительности временного интервала и др.

Исходя из вышесказанного, необходимо проведение целенаправленной работы по формированию временных представлений у детей 6–7 лет с ОВЗ. В качестве одного из эффективных средств работы по данному направлению мы рассматриваем адвент-календарь. В общем понимании адвент-календарь (от лат. *adventus* – приход) – это календарь, состоящий из тематических дней, заканчивающихся итоговым мероприятием (событием) [1]. Данный вид календаря необычен и уникален, что выделяет его среди других и привлекает внимание даже самых неусидчивых и часто отвлекаемых детей. Это одно из преимуществ его использования в работе с детьми с ОВЗ. В обучении детей адвент-календарь или, как его

называют по-другому, календарь ожидания, представляет собой дидактическое средство по формированию временных представлений, чаще всего представляющее собой наборное полотно с различными карточками, изображениями и схемами, отражающими временные понятия. Адвент-календарь применяется для отсчёта времени до абсолютно любого события или мероприятия, что позволяет использовать его индивидуально с каждым ребёнком или группой детей [10]. Такой календарь можно назвать инновационным образовательным средством, ведь практика его применения в обучении детей очень мала и имеет свою особую историю. Изначально адвент-календарь не предполагалось напрямую использовать в обучающих целях, скорее он играл роль развлекательного средства, благодаря которому дети могли ожидать праздник. Он был изобретён в Германии в 1903 году немецким ботаником Герхардом Лангом [3]. С течением времени значение адвент-календарей менялось и претерпевало значительные изменения, но суть применения этих календарей оставалась прежней – ожидание какого-либо события и отсчёт времени до него. Для детей адвент-календарь является необычной и увлекательной игрой, которая, в первую очередь, направлена на развитие представлений о временных параметрах, праздниках, на развитие навыков измерения временных интервалов [1]. Методика составления и наполнения календаря ожидания достаточно разнообразна и представляет из себя творческий процесс, в котором могут принимать участие и дети, что будет способствовать ещё более эффективной работе. Календарь ожидания может состоять из разных деталей – всё это зависит от темы, возраста и индивидуальных особенностей детей. Макетом адвент-календаря может быть простое полотно и тематические визуальные карточки с названиями и изображениями времён года, месяцев, чисел и т.д. На рис. 1 схематично представлена модель адвент-календаря.

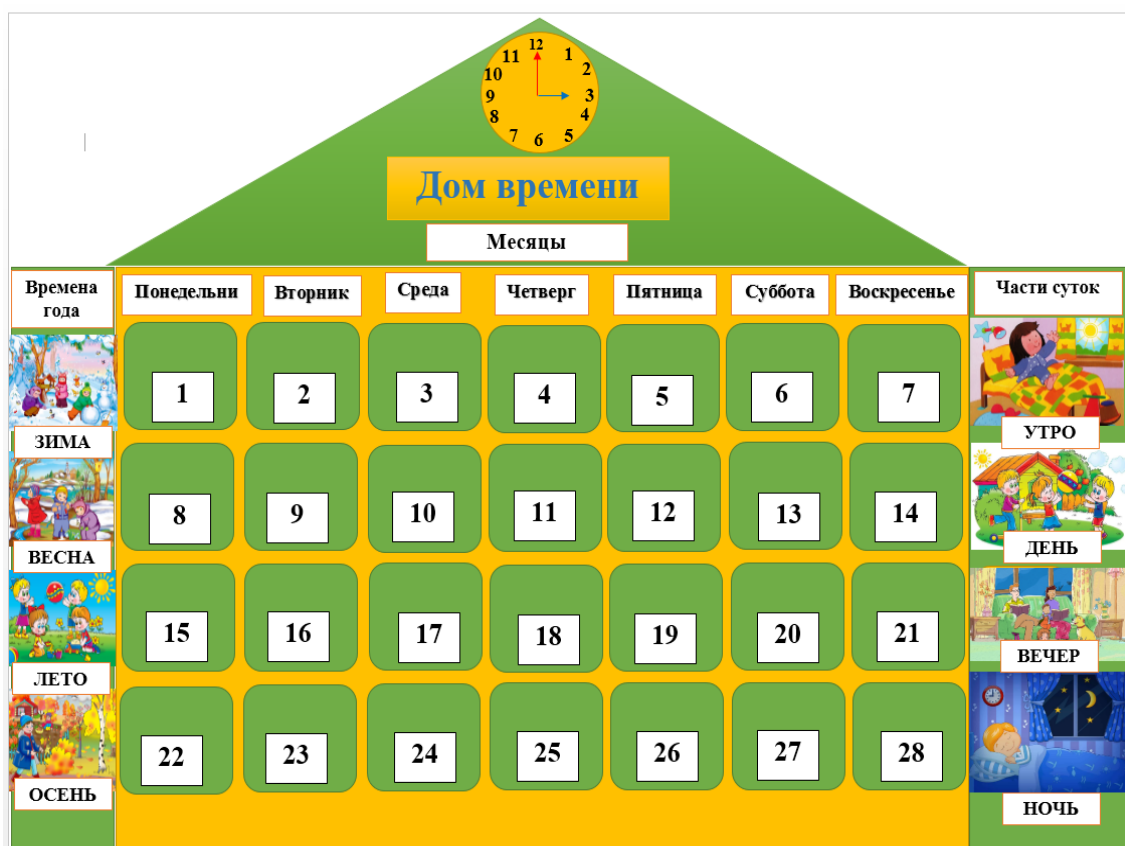


Рис. 1. Модель адвент-календаря

Точных дат начала использования адвент-календаря в обучении детей нет, так как нет научной литературы, где бы была собрана вся информация об адвент-календаре (его история, виды, использование и др.). Технология использования адвент-календарей стала входить

в практику работы детских садов совсем недавно. Нами был разработан свой вариант календаря ожидания, направленный на формирование у детей 6–7 лет с ОВЗ временных представлений с учётом их познавательных особенностей и особых образовательных потребностей. На рис. 2 представлена авторская разработка дидактического пособия «Адвент-календарь для детей 6–7 лет с ограниченными возможностями здоровья».



Рис. 2. Адвент-календарь для детей 6–7 лет с ограниченными возможностями здоровья

Как уже было сказано выше, таким детям особенно сложно воспринимать и чувствовать время, данное средство может помочь им справиться с этой задачей через ожидание событий и выполнений специальных заданий. Основной целью работы с адвент-календарём на занятиях с детьми 6–7 лет с ОВЗ является формирование у них основных представлений о времени через знакомство с адвент-календарём и ожидание праздника. Для выполнения поставленной цели необходимо решение следующих задач: 1) Формировать представления о частях суток (утро, день, вечер, ночь), умение составлять их последовательность; 2) Формировать представления о длительности временного интервала (месяц, неделя, час и т.д.); 3) Формировать представления о понятиях «вчера», «сегодня», «завтра», умение ориентироваться в их последовательности; 4) Формировать представления о временах года (зима, весна, лето, осень), характерных признаках, умение составлять их последовательность; 5) Формировать представления о месяцах, умение составлять их последовательность, умение дифференцировать их по временам года; 6) Формировать представления о днях недели, умение составлять их последовательность; 7) Формировать представления об обратимых активных и пассивных конструкциях («сначала-потом», «раньше-позже»), умение ориентироваться в них; 8) Формировать умения определять время, ориентироваться в дате и времени по календарю и механическим часам; 9) Учить самостоятельному употреблению слов, отражающих временные характеристики в речи; 10) Формировать представления о праздниках, относящихся к определённым месяцам.

Все поставленные задачи решаются в ходе системной коррекционно-развивающей работы с детьми 6–7 лет с ОВЗ с использованием адвент-календаря. При этом содержание работы строится в соответствии со следующей идеей - для каждого месяца выбирается основное событие/праздник, который планируется ожидать, в процессе этого ожидания дети совместно с педагогом ежедневно выполняют задания, пересекающиеся с тематикой основных событий и интересных дней, а также блоками формирования временных

представлений у данной категории детей: I блок «Части суток»; II блок «Времена года»; III блок «Месяцы»; IV блок «Дни недели»; V блок «Длительность временного интервала»; VI блок «Временные понятия – вчера, сегодня и завтра»; VII блок «Обратимые активные и пассивные конструкции – сначала/потом, раньше/позже»; VIII блок «Работа с календарём и часами». Необходимо также учитывать, что содержание работы и подбор заданий должен осуществляться на основе календарно-тематического планирования учителя-дефектолога и воспитателя. Именно поэтому очень важно в работе по формированию временных представлений у детей 6–7 лет с ОВЗ с помощью адвент-календаря активного участия воспитателей группы.

В зависимости от содержания и необходимого времени на выполнение заданий работа проводится в начале занятий педагога-дефектолога, в ходе всего занятия воспитателя или дефектолога, в режимные моменты при совместной деятельности с детьми. Адвент-календарь предполагает включение различных дидактических игр и упражнений, представленных в виде заданий, которые входят в наполняемость календаря и распределяются на каждый день (например, для формирования временных представлений подойдут такие задания, как: «Когда это бывает?», «Сутки», «Назовите соседей», «Что вы делали?» и т.д.). При этом у детей складывается элементарное понятие о текучести и непрерывности времени, формируются основные характеристики времени. В свою очередь, педагог не должен забывать стимулировать речевую активность детей с опорой на календарь ожидания, учить давать характеристику временным понятиям. Число дней адвент-календаря зависит от периода реализации темы или мероприятия. Педагог сам выбирает количество дней, которое требуется отсчитывать до наступления события. Это может быть месяц, неделя или 3 дня. С наступившим числом дети открывают ячейку или заглядывают в кармашек, в зависимости от вида календаря, находят там задания либо сюрприз-задания, которые могут быть как составляющая часть расписания организованной образовательной деятельности, так и часть игровых заданий, выполняемых в режимные моменты, совместной деятельности педагогов с детьми или самостоятельно. Всё это сопровождается наглядными обозначениями (карточки с числами, названиями дней недели, месяцев, времён года и др.) Основными методами работы являются: демонстрация, беседа, чтение художественной литературы о времени, дидактические игры и упражнения («Разложи по порядку», «Путешествие в утро, день, вечер, ночь», «Времена года», «Составь неделю», «Живая неделя», «Посчитай дни до праздника», «Механические часы» и т.д.), составление алгоритма дня и временных последовательностей с опорой на адвент-календарь. В первый день работы с таким календарём, проводится ознакомительное занятие, на котором дети знакомятся с адвент-календарём, его наполнением, с правилами работы, пытаются построить различные временные последовательности. Затем в течении каждого месяца ведётся работа по основным восьми блокам, упомянутым ранее. При этом учитывается тематика праздников, интересных дней и лексических тем. На первом занятии каждого месяца объявляется ожидаемое событие, проводится ознакомительная беседа. Дети должны научиться ориентироваться в работе с календарём ожидания, знать, что в начале занятия ведётся беседа о том, какой сегодня день, месяц, какое сейчас время года, а затем выполняется основное задание дня. В конце каждого месяца проводится рефлексия: дети называют, какой праздник они ожидали, что делали за этот период, что им помогло не пропустить праздник и т.д.

Применение адвент-календаря на занятиях с детьми 6–7 лет с ОВЗ может помочь сформировать у них основные понятия о времени, научить ориентироваться в днях недели и месяцах, способствовать их запоминанию. Этому содействуют такие свойства адвент-календаря, как наглядность, привлекательность, запоминаемость, творческий и индивидуальный подходы к его разработке. Поскольку дети с ОВЗ имеют специфические особенности в развитии высших психических функций, при составлении и применении адвент-календаря необходимо придерживаться следующих принципов: стиль оформления должен следовать определённой лексической теме и соответствовать ей в ходе всей недели; календарь должен быть доступным и многофункциональным для каждого ребёнка (следует

расположить календарь в определённом, доступном и знакомом для детей месте, а сам он должен быть большим и наглядным); присутствие тайны (дверцы, кармашки и др.), форма и тематика календаря должна меняться в зависимости от новой темы, смены времени года, приближения праздника, чтобы удерживать интерес детей; главное правило адвент-календаря: «Один день – одно задание», – это необходимо объяснять и детям, чтобы не возникало конфликтных ситуаций, лучше всего добавлять задания ежедневно и на один день (Педагог: «Посмотрите, какие мы молодцы, выполнили все задания на сегодня, а завтра нас будут ждать новые...»); задания в календаре ожидания должны соответствовать возрасту и возможностям детей, а также лексической теме занятия; необходимо при использовании адвент-календаря применять различные педагогические методы и приёмы: беседы, объяснения, поощрения.

Таким образом, формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья является одной из важных задач современного специального образования. На данном этапе развития образования требуется внедрение инновационных образовательных средств и педагогических технологий. Одним из таких средств является адвент-календарь (или календарь ожидания), представляющий определённую игру в виде календаря, состоящего из тематических дней и заканчивающегося итоговым мероприятием (событием). На сегодняшний день адвент-календарь может стать эффективным средством по формированию временных представлений у детей 6–7 лет с ОВЗ, а также по развитию представлений детей о различных событиях, ознакомлению с окружающим миром, по развитию памяти, внимания, мышления и других психических функций. Педагоги могут его успешно использовать в своей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Баскова Г.В. Адвент-календарь как инновационная игровая форма обучения дошкольников [Электронный ресурс] // МААМ.RU : междунар. образоват. портал : сайт. – 2019. – URL: <https://goo.su/5bLh>
2. Будько Т.С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников : конспект лекций / под ред. Т.С. Будько // Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина. – Брест : Изд-ство БрГУ, 2006. – 46 с.
3. Василина Е.Е. Консультация для воспитателей [Электронный ресурс] : Технология адвент-календарь в nsportal.ru. – 26.11.2019.. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2019/11/26/konsultatsiya-dlya-vospitateley-tehnologiya-advent-kalendar-v-razviti>
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.
5. Непомнящая Р.Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Детство-Пресс, 2005. – 56 с.
6. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1991. – 48 с.
7. Специальная психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 464 с.
8. Трофимова Г.И. Время восприятия – восприятие времени // Наука и Мир. – 2016. – № 12. – С. 82–87.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – М. : ТЦ Сфера, 2014. – 96 с.
10. Халявина А.М. Адвент – календарь в образовательном процессе ДОУ [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – 23.01.2021. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2021/01/23/advent-kalendar-v-obrazovatelnom-protsesse-dou>

Югова Вера Вадимовна

бакалавриат, профиль «Начальное образование и Дополнительное образование»,
5 курс

e-mail: vera_yugova@mail.ru

Косикова Светлана Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологии обучения
и воспитания младших школьников

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия*

e-mail: kindell@mail.ru

КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ НОРМЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЗА ПОСТУПОК НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Vera V. Yugova

Bachelor's degree, profile "Primary education and Additional education",
5th year

e-mail: vera_yugova@mail.ru

Svetlana V. Kosikova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and
*Technology of Teaching and Upbringing of Primary School
Children*

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

e-mail: kindell@mail.ru

CRITERIA-BASED ASSESSMENT OF THE NORM OF RESPONSIBILITY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN FOR AN ACT IN LITERARY READING LESSONS

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования и оценки норм ответственности за поступок у детей младшего школьного возраста. Определяются возрастные различия в уровне усвоения младшим школьником норм ответственности за поступок. Авторы статьи определяют учебный предмет «Литературное чтение» как урок, на котором обучающиеся, знакомясь с содержанием художественных произведений, анализируют поступки персонажей, оценивают их в нравственном аспекте и показывают через эту оценку уровень усвоения нормы ответственности за свои действия и поступки. С опорой на диагностическую методику Ж. Пиаже, авторами статьи разработаны творческие задания к анализу литературных произведений, изучаемых в начальной школе, в ходе выполнения которых ученики демонстрируют уровень усвоения норм ответственности за поступок. Для оценки каждое задание сопровождается критериальной характеристикой 3 уровней выполнения. Разработанные задания с критериальной спецификацией к оцениванию позволит учителям начальных классов проводить целенаправленную работу по формированию и оценке способности обучающихся к моральному суждению и ориентации на нормы ответственности за поступок.

Ключевые слова: нравственно-этическое оценивание, норма ответственности за поступок, нравственный поступок, нравственный выбор, литературное чтение.

Abstract. The article examines the features of the formation and assessment of norms of responsibility for an act in children of primary school age. Age differences in the level of assimilation of the norms of responsibility for an act by a younger student are determined. The authors of the article define the academic subject "Literary reading" as a lesson in which students, getting acquainted with the content of works of art, analyze the actions of characters, evaluate them in a moral aspect and show through this assessment the level of assimilation of the norm of responsibility for their actions and deeds. Based on the diagnostic technique of J. Piaget, the authors of the article have developed creative tasks for the analysis of literary works studied in elementary school, during which students demonstrate the level of assimilation of the norms of responsibility for an act. For evaluation, each task is accompanied by a criterion characteristic of 3 levels of completion. The developed tasks with a criterion specification for assessment will allow primary school teachers to carry out purposeful work on the formation and assessment of students' ability to moral judgment and orientation to the norms of responsibility for an act.

Key words: moral and ethical assessment, the norm of responsibility for an act, a moral act, a moral choice, literary reading.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (2009) к результатам образования в перечень личностных универсальных учебных действий включена «способность младших школьников к нравственно-этическому оцениванию действий и поступков» [4]. При овладении действиями нравственно-этического оценивания, в частности, при усвоении нормы ответственности за поступок младший школьник способен проанализировать реальную жизненную ситуацию с точки зрения моральных норм, принятых в обществе, и на основе анализа проявить готовность совершить нравственный поступок [2, с. 43].

Способностью брать на себя ответственность за результат своих действий и поступков, по мнению Л.И. Божович, обладают далеко не все даже сформировавшиеся личности [1]. Психолог отмечает, что если тренировать эти способности в детстве, то в зрелом возрасте можно управлять самим собой и своими поступками [1]. Мы считаем, что тренировать у младших школьников умение делать нравственный выбор наилучшим образом позволяет учебный предмет «Литературное чтение», поскольку на уроках литературного чтения обучающиеся, знакомясь с содержанием художественных произведений, анализируют поступки персонажей, оценивают их в нравственном аспекте и показывают через эту оценку уровень усвоения нормы ответственности за свои действия и поступки.

Оценкой нормы ответственности у детей за поступок занимался Ж. Пиаже. Большое внимание в своих работах психолог уделяет исследованиям уровня усвоения норм ответственности в нравственных суждениях детей. Приведем пример, где автор предлагает детям два рассказа, герои которых совершают какой-либо поступок, имеющий нравственный смысл. Приведём данные рассказы:

А. Мальчик по имени Джон находился в своей комнате. Его позвали обедать. Он пошел в столовую. За дверью стоял стул, на котором лежал поднос с 15 чашками. Джон не знал об этом. Входя, он стукнул дверью поднос, и все чашки разбились.

Б. Мальчик по имени Генри в отсутствии матери пытался достать джем из шкафа. Он влез на стул и протянул руку. Но джем был слишком высоко, и он не мог достать его, только задел чашку, которая упала и разбилась.

После прослушивания детям предлагается ответить на два вопроса:

1. Кто из героев больше виноват?
2. Кто заслуживает наказания? [3].

Младший школьник дает оценку только физическим аспектам последствия и часто упускает из виду непреднамеренность поступка. Поэтому ребенок в этом возрасте считает, что больше виноват Джон, так как разбил 15 чашек, а Генри только одну. Такие суждения характеризуют, по мнению Ж. Пиаже, отсутствие у младшего школьника ориентации на обстоятельства проступка и при оценке уровня усвоения норм ответственности за поступок ребенок получает 1 балл. Если ребенок объясняет причину своего выбора виной перед взрослым человеком, то это указывает на ориентацию младшего школьника на объективные следствия поступка и оценивается данный ответ на 2 балла. Максимальный балл (3 балла) при оценке уровня усвоения норм ответственности за поступок может получить ребенок, указавший на мотивы действий героев и определивший, что Джон меньше виноват, чем Генри, так как его поступок был непреднамеренным, тогда как Генри специально выбрал время в отсутствии матери, чтобы достать из шкафа джем.

Таким образом, оценка уровня усвоения норм ответственности за поступок определяется с опорой на спецификацию к оценке:

- 1 балл – отсутствует ориентация на обстоятельства проступка;
- 2 балла – ориентация на объективные следствия поступка;
- 3 балла – ориентация на мотивы поступка [5].

По мнению Ж. Пиаже, только к 9–11 годам (3–4 класс) ребёнок способен научиться самостоятельно дифференцировать меру ответственности за проделанные им действия, следовательно, уровень усвоения младшим школьником норм ответственности за поступок может подлежать оценке.

С целью тренировки у младших школьников умения совершать нравственный выбор на уроках литературного чтения с последующей оценкой уровня усвоения норм ответственности за поступок нами были разработаны задания к анализу художественных произведений, изучаемых в 3 классе, это: В. Драгунский «Он живой и светится», В.Ф. Одоевский «Мороз Иванович», Л.Н. Толстой «Акула».

Процедура оценки включает в себя анализ содержания сюжетной ситуации художественного произведения и выполнения задания по выбору обучающимися морального поведения для разрешения данной ситуации.

При анализе произведения *В. Драгунского «Он живой и светится»* ученики обсуждают ситуацию обмена подаренной папой игрушки на живого светлячка и отвечают на вопрос: «Заслуживает ли главный герой наказания за обмен подарка папы на живого светлячка?». После дискуссии учитель предлагает каждому ученику выполнить творческое задание, в котором выразят отношение к главному герою через реакцию папы, а именно: написать свой вариант рассказа о том, как папа мог отреагировать на новость об обмене подарка. Разбор ситуации позволит учителю провести работу по формированию у обучающихся способности к ориентации на обстоятельства и мотивы поступка главного героя, а при выполнении творческого задания ученики продемонстрируют уровень освоения нормы ответственности:

- 1 балл – ученики через свои рассказы демонстрируют явное несогласие с позицией главного героя, заключающуюся в том, что живое существо ценнее материальной вещи, и считают наказание мальчика справедливым;
- 2 балла – младшие школьники в своих рассказах указывают на то, что папа главного героя расстроился обмену его подарка;
- 3 балла – младшие школьники указывают, что папа главного героя отреагировал положительно, ученики через свои рассказы демонстрируют понимание того, что живое существо ценнее материальной вещи.

При анализе произведения **В.Ф. Одоевского «Мороз Иванович»** ученики обсуждают ситуацию, в которую попала Рукодельница. В сказке нянюшка Прасковья наказала Рукодельницу за утопленное ведро в колодце. Ученикам предлагается составить небольшой диалог с Рукодельницей, которая пришла рассказывать им про свою беду. При оценке уровня освоения нормы ответственности учениками учителю следует руководствоваться следующими критериями:

— 1 балл – младший школьник при написании своего варианта диалога упрекает Рукодельницу за поступок, не упоминая контекст ее помощи по дому, и утверждает, что ее наказание вполне оправдано;

— 2 балла – младший школьник при написании своего варианта диалога упрекает Рукодельницу за ее поступок, так как этим поступком она расстроила нянюшку Прасковью;

— 3 балла – при написании своего варианта диалога младший школьник не упрекает Рукодельницу за ее поступок, успокаивая ее тем, что она утопила ведро нечаянно.

При анализе произведения **Л.Н. Толстого «Акула»** ученики обсуждают ситуацию, в которой дети чуть не стали жертвами акулы, и только смелый поступок артиллериста спас их от неминуемой смерти. После обсуждения учитель предлагает выполнить творческое задание – написать письмо артиллеристу и отразить в нем своё отношение к его поступку. При оценке уровня освоения нормы ответственности учениками учителю следует руководствоваться следующими критериями:

— 1 балл – младший школьник осуждает артиллериста за помощь мальчикам, объясняя это тем, что они сами виноваты в случившемся;

— 2 балла – младший школьник осуждает артиллериста за последствия его действий (убийство акулы), игнорируя при этом мотив его поступка;

— 3 балла – младший школьник воспринимает поступок артиллериста как героический и осознает его значение (спасение мальчиков).

Таким образом, оценка уровня усвоения норм ответственности за поступок может осуществляться на уроках литературного чтения при условии включения разработанных с опорой на диагностические методики Жана Пиаже творческих заданий. Данные задания к анализу художественных произведений с учетом формирующих действий нравственно-этического оценивания, с одной стороны, позволяют учителю проводить целенаправленную работу по формированию у обучающихся способности к моральному суждению и ориентации на нормы ответственности за поступок, с другой – служат диагностическим инструментом к оценке у младшего школьника уровня усвоения им норм ответственности за поступок.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М., 1968.
2. Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. ; под ред. А.Г. Асмолова. – М., 2008.
3. Пиаже Ж. Педагогическая психология. – М., 1999.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 сентября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
5. Феталиева Л.П. Формирование ответственности у младшего школьника в учебно-воспитательном процессе [Электронный ресурс] // Вестник СПИ. – 2018. – № 2 (26). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-otvetstvennosti-u-mladshego-shkolnika-v-uchebno-vospitatelnom-protseesse> (дата обращения: 24.10.2023).

Яркова Дарья Дмитриевна

педагог-психолог

*Муниципальное автономное образовательное учреждение «Школа № 187
с углубленным изучением отдельных предметов», г. Нижний Новгород, Россия
e-mail: tg-muhina@yandex.ru*

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ С МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКОМ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА НАУКИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

Darya D. Yarkova

teacher-psychologist

*Municipal Autonomous Educational Institution "School No. 187 with in-depth study
of individual subjects", Nizhny Novgorod, Russia
e-mail: tg-muhina@yandex.ru*

JOINT ACTIVITY OF PARENTS WITH A YOUNGER STUDENT AS AN ACTUAL PROBLEM OF SCIENCE AND PRACTICE OF EDUCATION

Аннотация. В статье представлен анализ совместной деятельности родителей с младшими школьниками как актуальной проблемы науки и практики образования. Автор рассматривает противоречия в детско-родительских отношениях в оценке роли совместной деятельности младшего школьника со значимыми взрослыми, прежде всего, с родителями, в освоении кооперативных отношений ребенком.

Ключевые слова: младший школьник, детско-родительские отношения, совместная деятельность, развитие личности.

Abstract. The article presents an analysis of the joint activities of parents with younger schoolchildren as an urgent problem of science and practice of education. The author examines the contradictions in child-parent relations in assessing the role of joint activity of a younger student with significant adults, primarily with parents, in the development of cooperative relationships by a child.

Key words: junior high school student, child-parent relations, joint activity, personality development.

Сохранение и развитие семьи как института воспитания, развития и передачи опыта подрастающим поколениям является приоритетом государственной политики России и задачей образования в начальной школе. В общих положениях образовательного стандарта начального образования семья обозначена как полноправный участник образовательного процесса и субъект образовательного пространства.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года, которая принята распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2019 года № 996 [10] и Федеральный Государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства просвещения от 31 мая 2021 года № 286 [9] рассматривают российские традиционные духовно-нравственные ценности как системную основу обучения и воспитания младших школьников, среди которых семья, уважение к труду, человеку труда, сотрудничество и сопричастность основополагающие ценности и смыслы.

В требованиях к результатам освоения младшими школьниками программы начального общего образования на первой позиции – личностные результаты, включающие

основы российской гражданской идентичности, ценностные установки, социально значимые качества личности, активную вовлеченность в социально значимую деятельность, а также сотрудничество в учебной и внеучебной работе. Достижение личностных результатов освоения программы обеспечивает единство обучения и воспитания, которые проявляются в личностной позиции младшего школьника на основе традиционных духовно-нравственных ценностей как системы социокультурных норм и регулятивов поведения [9].

Роль семьи в воспитании и развитии личности младших школьников сохраняется и усиливается, как в аксиологическом, ценностно-смысловом ключе, так и в аспекте передачи опыта и приемов организации сотрудничества, коллективных действий, коллективного принятия решения, отношений сопричастности и партнерства [2, 11, 13].

Согласно Г.А. Цукерман, навыки совместности и способности к сотрудничеству являются ключевыми компетенциями 21 века и обозначены в современных образовательных стандартах [15, с. 57].

Одно из базовых положений образовательного стандарта – требование к овладению обучающимися начальной школы технологиями командной работы. Раскрываются универсальные коммуникативные учебные действия, важные для достижения этой цели: освоение навыков общения, способности поддержания диалога и дискуссии, соблюдение норм общения, корректного и уважительного отношения к альтернативным точкам зрения в соответствии с задачей и ситуацией; развитие личности как субъекта совместной деятельности: формирование деятельностного целеполагания, планирования, координация ролей в совместной деятельности (управляющей и подчиненной), навыки и умения осознания и оценки личного вклада в общий коллективный результат, участие в совместных проектных задачах.

Известна и стала научным постулатом педагогической психологии та роль, которую играют сотрудничество и совместная учебная деятельность младшего школьника со сверстниками для развития его личности, коммуникативных и познавательных возможностей [3, 14, 16].

Факты исследований об эффектах развивающего обучения говорят о влиянии целенаправленно организованного педагогом сотрудничества в учебной деятельности младших школьников на высокую эффективность принятия группового решения [15]. Сравнение результатов успешности группового решения младших школьников в условиях смоделированного специально социо-когнитивного конфликта для детей, как из традиционных классов, так и из классов развивающего обучения, говорит в пользу последних с существенным перевесом [8].

В российской педагогической психологии разделяется и поддерживается постулат Ж. Пиаже о решающем значении кооперации со сверстником для освоения действий кооперации и партнерских отношений ребенком в раннем онтогенезе. Роль кооперации ребенка со значимым взрослым на раннем этапе ее освоения менее значима, чем кооперация со сверстником из-за трансляции взрослым неравноправных, «принуждающих отношений» [7].

Так, Н.И. Поливанова и И.В. Ривина показывают, что в совместной учебной кооперации со сверстником и учителем затруднено освоение и интериоризация совместных учебных действий, таких, например, как контроль и оценка [8]. Поэтому в системе развивающего обучения для формирования подлинного учебного сотрудничества со сверстниками создавались условия для определенной автономии детей от педагогического воздействия оценки взрослого [8].

Вместе с тем, функция значимого взрослого в реализации задач социализации личности ребенка по Л.С. Выготскому связана, в первую очередь, с ролью общения и совместной деятельности со взрослым для трансляции и формирования социокультурных смыслов, речевых и интеллектуальных значений и обобщений, становления сознания ребенка [2], в том числе с ролью ориентирующего взрослого [4].

Вопрос организации совместной деятельности родителей с младшим школьником как проблема психолого-педагогической науки во многом связан с разрешением противоречия между социокультурной и оценочной ролями родителей в отношениях с ребенком. Это вопрос о том, можно ли построить такие отношения и общение с младшим школьником, в которых кооперация с родителями и другими значимыми взрослыми не будет носить принуждающий или оценочный, императивный характер. Более того, она будет способствовать стремлению ребенка младшего школьного возраста к деятельной общности со значимыми другими, закреплению и обогащению совместных действий, навыков сотрудничества, осознанию, координации и оценке своих ролей и вклада в совместную деятельность, в командную работу. Особую важность такие отношения младшего школьника со значимыми взрослыми имеют в преддверии подросткового возраста, на заключительном этапе начального общего образования [1].

В исследованиях О.В. Суворовой эмпирически доказано влияние субъектно ориентированного общения родителей на эмоциональное благополучие и субъектно-личностное развитие младшего школьника [12]. Субъектно ориентированное общение родителей взаимосвязано с высоким уровнем развития субъектности как личностного свойства младшего школьника, то есть, со способностью ребенка к самостоятельному, инициативному, осознанному поведению в ситуациях выбора действия и поступка, к пониманию и принятию другого человека [11]. Следовательно, можно предположить, что разрешение обсуждаемого противоречия в отношениях кооперации ребенка младшего школьного возраста и значимого взрослого может быть достигнуто через освоение родителями и построение такого общения.

Второе противоречие, нарастающее в отношениях младшего школьника и значимых взрослых, прежде всего, родителей на заключительном этапе начального общего образования, который задает сложности в построении совместной деятельности – стремление ребенка к автономии, с одной стороны, и стремление родителей к контролю за собственным ребенком, с другой [5].

О.А. Карабанова также, рассматривая способы преодоления этого противоречия в поисках оптимального стиля детско-родительских отношений, связывает позитивное разрешение данной проблемы с изменением характера взаимодействия в отношениях родителей с младшим подростком через переход от ведущей и направляющей роли родителей к взаимонаправленному сорегулированию совместной деятельности [5]. Кроме того, О.А. Карабанова дает формулу позитивных детско-родительских отношений для родителей и младшего подростка: сотрудничество на основе эмоциональной близости и эмпатии [6].

Возможно, что данная стратегия постепенного ограничения родительского контроля, снижающего освоение отношений партнерства и равноправия ребенка в условиях кооперации со значимыми взрослыми, также может быть применима к семейным взаимодействиям и сотрудничеству родителей с младшим школьником.

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений предполагает поддержку и сопровождение детско-родительских отношений, в том числе, совместной деятельности [9]. Однако в психолого-педагогических исследованиях проблема психолого-педагогического сопровождения формирования совместной деятельности родителей и младших школьников слабо изучена как в научном, так и в практическом плане, поэтому ее разработка и апробация актуальна для решения задач, поставленных во ФГОС [9].

Таким образом, разработка обоснованной программы психолого-педагогического сопровождения совместной деятельности родителей с младшими школьниками является актуальной и востребованной, как в научном, так и в практическом плане. Разработка и апробация такой целенаправленной специализированной программы позволит обеспечить развитие социальных, коммуникативных и командных компетенций, как у родителей, так и у младшего школьника при условии построения отношений партнерства и диалога на

основе субъект-субъектной парадигмы образования, а также на принципах построения отношений в детско-родительской общности с учетом возрастно-психологической логики их развития.

Список литературы

1. Антимотивационные детерминанты учебной деятельности младших школьников с позиции их родителей / Н.В. Иванова, О.В. Суворова, Г.И. Ефремова, Е.В. Минаева // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 88. – С. 105–124.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с. – (Акад. пед. наук СССР).
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Карабанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 73–82.
5. Карабанова О.А. В поисках оптимального стиля родительского воспитания // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 3 (35). – С. 71–79. DOI: 10.11621/nprj.2019.0308
6. Карабанова О.А. Образ детско-родительских отношений у современных российских подростков // Тезисы второй всероссийской научной конференции "Психологические проблемы современной российской семьи" (25–27 октября 2005 г.). В 3 ч. – 3 ч. / под общ. ред. д-ра психол. наук В.К. Шабельникова и канд. психол. наук А.Г. Лидерса. – М., 2005. – 560 с.
7. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды : пер. с англ. и фр. / Вступ. статья В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – С. 213.
8. Поливанова Н.И., Ривина И.В. Принципы и формы организации совместной учебной деятельности // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 4053.
9. Приказ Минпросвещения России от 18 июля 2022 г. № 569 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286» [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/41aedd0ec72e8203218ea85d0c518ad5/>
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] (утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р). – URL: <http://home.garant.ru> (дата обращения: 15.04.2019).
11. Суворова О.В. Влияние семейной среды на развитие детской субъектности // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3 (7). – С. 10.
12. Суворова О.В., Золотова И.М., Егорова П.А. Эмоциональное благополучие младших школьников в зависимости от направленности родительского общения на принятие ребенком другого // Проблемы современного педагогического образования. – [Б. м.], 2018.
13. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск : Пеленг, 1993. – 269 с.
14. Цукерман Г.А. От умения сотрудничать к умению учить себя [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 2. – С. 27–43. – URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/1996/n2/>
15. Цукерман Г.А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 4. – С. 51–59. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250405>
16. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

Ясырева Инна Викторовна

магистрант факультета педагогики и психологии детства
ФГБОУ «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail: inessua2900@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3 УРОВНЯ

Inna V. Yasyreva

master's student at the Faculty of Pedagogy and Childhood Psychology
FSBEI "Perm State Humanitarian and Pedagogical University", Perm, Russia
e-mail: inessua2900@mail.ru

Аннотация. Описано влияние невербальной коммуникации на речь и социализацию дошкольников с ОНР. Разработаны способы преодоления трудностей при недостаточном уровне развития невербальных навыков общения.

Ключевые слова: ОНР. Затруднения в интерпретации невербальных сигналов окружающих. Индивидуальные методы поддержки и обучения.

Abstract. The influence of nonverbal communication on the speech and socialization of preschool children with ODD is described. Methods have been developed to overcome difficulties with an insufficient level of development of non-verbal communication skills.

Key words: Difficulty in interpreting nonverbal signals from others. Individual methods of support and training.

ОНР представляют собой спектральное расстройство аутистического спектра, характеризующееся серьезными дефицитами в области социальной взаимодействия и коммуникации. ОНР 3 уровня представляет собой крайнюю степень выраженности этого расстройства, где невербальная коммуникация заметно ограничена.

Методология исследования

Для изучения особенностей невербальной коммуникации у детей с ОНР 3 уровня был проведен комплексный анализ анамнеза, наблюдений, а также использованы стандартизированные тесты и опросники, оценивающие невербальную коммуникацию [2, с. 21].

Дети с ОНР 3 уровня демонстрируют ограниченный набор невербальных выражений, таких как мимика, жесты, позы. Они могут проявлять минимальную реакцию на эмоциональные стимулы в окружающей среде. Установление и поддержание визуального контакта с собеседником представляет сложность для детей с ОНР 3 уровня. Они могут избегать глазного контакта или поддерживать его недостаточно длительное время. Наблюдается ограниченность в использовании жестов и мимики для поддержания или улучшения коммуникации. Дети с ОНР 3 уровня часто демонстрируют малоэкспрессивные лица и ограниченный набор жестов.

Дети с ОНР 3 уровня испытывают затруднения в интерпретации невербальных сигналов окружающих, что может привести к недопониманию социальных ситуаций и эмоциональных состояний собеседников. Дети с ОНР 3 уровня имеют ограниченную способность адаптировать свою невербальную коммуникацию к различным социальным

и культурным контекстам, что может затруднять успешное взаимодействие с разнообразным окружающим миром [4, с. 37].

Неполноценная невербальная коммуникация у детей с ОНР 3 уровня может создавать ряд серьезных препятствий и ограничений, как для самих детей, так и для их окружающих. Ниже приведены основные препятствия и ограничения, которые могут возникать:

1. Затруднения в установлении и поддержании социальных отношений: Дети с ОНР 3 уровня могут испытывать трудности в установлении и поддержании дружеских и социальных отношений из-за ограниченной невербальной коммуникации. Это может привести к социальной изоляции и отчужденности.

2. Ограничения в обучении: невербальная коммуникация играет важную роль в обучении и социализации. Дети с ОНР 3 уровня могут сталкиваться с трудностями в обучении и адаптации в школьной среде из-за ограниченных навыков коммуникации.

3. Затруднения в самопредставлении и самопонимании: Ограниченная невербальная коммуникация может создавать трудности в выражении собственных чувств и потребностей. Дети могут испытывать стресс и фрустрацию из-за невозможности передать свои мысли и эмоции окружающим.

4. Повышенный уровень стресса и тревожности: Невозможность эффективно общаться и воспринимать невербальные сигналы может вызывать у детей с ОНР 3 уровня повышенный уровень стресса и тревожности в социальных ситуациях.

5. Затруднения в повседневных задачах: Ограниченная невербальная коммуникация может усложнять выполнение повседневных задач, таких как понимание инструкций, общение с учителями и сверстниками, а также участие в групповых активностях.

6. Ограниченные возможности для самореализации: Ограниченная невербальная коммуникация может сдерживать развитие индивидуальных способностей и интересов детей с ОНР 3 уровня, так как это может ограничивать их способность выражать себя.

Для преодоления этих препятствий и ограничений требуется комплексный подход, включая индивидуальную терапию, обучение социальным навыкам, разработку адаптированных образовательных программ и поддержку со стороны семьи и общества. Эффективные меры и интервенции могут помочь детям с ОНР 3 уровня развивать невербальную коммуникацию и успешно взаимодействовать в социальной среде [3, с. 47].

Преодоление ограничений, возникающих при неполноценной невербальной коммуникации у дошкольников с ОНР 3 уровня, требует комплексного и индивидуального подхода, учитывающего их особенности. Вот некоторые способы, которые могут помочь:

1. Индивидуальные занятия с логопедом: дошкольники с ОНР 3 уровня могут получать индивидуальные занятия с опытными логопедами и специалистами по аутизму. Эти специалисты могут разрабатывать и проводить программы обучения невербальной коммуникации, адаптированные под конкретные потребности ребенка.

2. Использование альтернативных и дополнительных средств коммуникации: для детей с ОНР 3 уровня могут быть полезны различные альтернативные и дополнительные средства коммуникации, такие как пиктограммы, планшеты с приложениями для общения, аудиозаписи и т.д. Эти средства могут помочь им выразить свои потребности и желания [5, с. 101].

3. Социализационные группы: участие в специализированных группах для социализации может помочь дошкольникам с ОНР 3 уровня учиться взаимодействовать с другими детьми и развивать навыки общения.

4. Обучение эмоциональному распознаванию: программы, направленные на обучение детей распознаванию и выражению эмоций с использованием визуальных материалов (например, карточек с изображениями эмоций), могут помочь им лучше понимать чувства других людей и себя [4, с. 20].

5. Семейная поддержка: важно, чтобы семьи дошкольников с ОНР 3 уровня получали обучение и поддержку, чтобы использовать эффективные методы общения с ребенком дома.

Семейная терапия и обучение могут содействовать улучшению навыков невербальной коммуникации.

6. Создание структурированной среды: для детей с ОНР 3 уровня важна структурированная среда, которая помогает им ориентироваться и понимать, что происходит вокруг. Это может включать в себя использование расписаний и ясных правил [6, с. 85].

7. Поддержка со стороны педагогов и школ: работа педагогов и персонала дошкольных учреждений должна быть ориентирована на создание включительной среды и поддержку детей с ОНР 3 уровня в развитии невербальной коммуникации.

8. Регулярный мониторинг и коррекция: прогресс ребенка должен регулярно отслеживаться, и программы обучения и поддержки должны корректироваться в соответствии с его потребностями и достижениями.

Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и подход к развитию невербальной коммуникации должен быть адаптирован под его индивидуальные потребности и способности. Комбинированный подход, включая специалистов, семью и образовательное учреждение, может сделать значительный вклад в улучшение навыков коммуникации у дошкольников с ОНР 3 уровня.

Выводы

Исследование позволяет сделать вывод о том, что дети с ОНР 3 уровня имеют серьезные ограничения в невербальной коммуникации, что требует разработки и применения индивидуальных методов поддержки и обучения в этой сфере. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку эффективных интервенционных программ для улучшения невербальной коммуникации у данной группы детей.

Список литературы

1. Азова О.И., Дьякова Е.А., Антипова Ж.В. Логопедические технологии. – М. : ИНФРА-М, 2023. – 243 с.
2. Баряева Л.Б. Лейзерова Д.Л. Логопедическая диагностика и методические рекомендации по обучению вербальной и невербальной речи. – М. : Литера, 2022 . – 64 с.
3. Леханова О.Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР : дис. ... канд. пед. наук / [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – М., 2008. – 208 с.
4. Мазанова Е.В. Обследование речи детей 5–6 лет с ОНР : метод. указания и картинный материал. – М. : Гном, 2023. – 64 с.
5. Новиковская О.А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях. Практическое пособие для педагогов и родителей. – СПб. : Корона-Принт, 2021. – 272 с.
6. Ромусик М.Н. Технологии коммуникативного и личностного развития детей младшего дошкольного возраста с ОНР. – М. : Флинта, 2023. – 180 с.

ЕСТЕСТВЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ

УДК 378.14

Бастрикова Эльвира Салаватовна

магистрант физического факультета

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,

Пермь, Россия

e-mail: Ganeeva237648@mail.ru

СЕТЕВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ STEAM-ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Elvira S. Bastrikova

undergraduate student of the Faculty of Physics

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Perm State

Humanitarian and Pedagogical University", Perm, Russia

e-mail: Ganeeva237648@mail.ru

NETWORK EDUCATIONAL EVENTS FOR IMPLEMENTING STEAM EDUCATION IN EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Аннотация. В статье рассматриваются сетевые образовательные события, с целью реализации STEAM-образования во внеурочной деятельности старшеклассников.

Ключевые слова: сетевые образовательные события, STEAM, внеурочная деятельность.

Abstract. The article discusses network educational events with the aim of implementing STEAM education in extracurricular activities of high school students.

Key words: network educational events, STEAM, extracurricular activities.

Начиная с 2020 года, когда во всем мире начала распространяться коронавирусная инфекция, все предприятия и организации начали переходить на дистанционный формат работы. Данные ограничения стали актуальными для сферы образования, что привело к появлению альтернативных подходов к организации учебной деятельности. Онлайн обучение позволило не останавливать учебный процесс и не оставлять учащихся один на один с учебниками.

Для успешной работы в онлайн просто вести уроки-лекции оказалось недостаточно и не стоит забывать о внеурочной и исследовательской деятельности. Учителя были вынуждены найти альтернативные формы для организации учебной и внеучебной деятельности. Одной из таких форм стали сетевые проекты, с помощью которых учителя могут организовать проектную деятельность с учащимися находясь на расстоянии.

В настоящее время актуальным становится проведение различных учебных и внеучебных мероприятий в онлайн. Стоит отметить, что учителя обучают современных детей, которым интереснее выполнять различные задания с помощью интернет-ресурсов,

таким образом сетевые проекты являются отличной альтернативой для того, чтобы заинтересовать учащихся и привлечь их к внеурочной деятельности [2].

Существуют различные форматы сетевого взаимодействия:

- сетевые уроки;
- сетевые события;
- сетевые игры [4].

Для внеурочной деятельности больше всего подходят сетевые образовательные события. Сетевые образовательные события – это особые формы сетевого урока, когда совместная деятельность учащихся осуществляется удаленно.

В настоящее время всё большее внимание уделяется внедрению STEAM подходов в обучение современных школьников и в целом в школы. Данный интерес возник в связи с тем, что STEAM подход включает в себя объединение гуманитарного и технического циклов, которые не противоречат друг-другу, а дополняют. Дисциплины, которые включены в аббревиатуру являются востребованными в нашем современном обществе [5].

Стоит отметить, что STEAM-образование подходит не только для обычных уроков, но также и для внеурочной деятельности, которая помогает в большей степени увлечь обучающихся. А также показать всю многогранность современного мира и помочь им с выбором будущей профессии, что является актуальным в данное время. Не стоит забывать и о том, что мир не стоит на месте и появляется огромное множество новых специальностей, которые существуют на стыке естественной науки и техники.

Разберемся в чём же заключается связь сетевых проектов и STEAM.

Во-первых, это командная форма работы. Как всем известно навык работе в команде является одним из важнейших навыков, который должен приобрести человек в современном мире. Практически все сферы в жизни включают в себя взаимодействие людей друг с другом. В ходе выполнения заданий сетевых проектов и STEAM ученики объединяются в группы, в которых происходит их взаимодействие. Они учатся выстраивать взаимосвязи, учатся правильно доносить свои мысли, отстаивать свою точку зрения и другое.

Во-вторых, проектная форма организации образовательного процесса. В современном мире мы постоянно сталкиваемся с проектными задачами. Сетевые проекты и STEAM помогают развить навык быстрого поиска решения различного рода задач, для выполнения определенных заданий и представления полученной информации в обобщенном виде, в проектной форме.

В-третьих, практический характер учебных задач. Задания, которые формируются для данных событий основываются на нуждах современного общества. Это помогает учащимся искать различные решения и получать результаты, которые могут быть направлены на нужды не только глобального характера (город, район, мир), но и на нужды семьи, класса или школы.

В-четвертых, межпредметный характер взаимодействия. Задачи формируются исходя из межпредметной и междисциплинарных связей. И в случае с сетевыми проектами и в STEAM, мы можем отметить формирование заданий таким образом чтоб были задействованы не отдельно гуманитарные и отдельно технические направления, а, наоборот, их симбиоз. Таким образом задания создаются так, чтоб были включены как можно большие аспекты жизни, связанные и с естественными науками, и с технологиями, и с творчеством.

И в-пятых, охват дисциплин, которые являются ключевыми для подготовки новых инженеров. Наука не стоит на месте и постоянно изобретаются всё новые и новые технологии и конструкции. Понятное дело они не могут взяться из ниоткуда, конечно же их

создают люди-инженеры. На данный момент важно показывать обучающимся все возможности нашего мира и доносить, что разработка новых машин и механизмов это не что-то сложное и трудное, а что-то простое, нужное и полезное для нашего общества. Таким образом и сетевые события и STEAM-обучение помогают показать учащимся разнообразие современного мира и доступность различных ресурсов.

Стоит отметить, что сетевые проекты и STEAM-обучение тесно связаны между собой. Сетевые проекты включают в себя большую часть того, что лежит в основе STEAM-обучения.

Сетевые образовательные события в современной школе – это целый комплекс различных связей, которые открывают огромные возможности для разработки демонстрации и внедрения различных моделей содержания образования. Этот способ деятельности позволяет выстроить взаимодействие не только на уровне класса, но и на уровне школы или нескольких школ, что открывает огромные возможности для взаимодействия.

Список литературы

1. Анализ опыта США и Великобритании в развитии STEM-образования / А.И. Рудской, А.И. Боровков, П.И. Романов, К.Н. Киселёва // Глобальная энергия. – 2017. – № 2.
2. Байбородова Л.В. Сетевое взаимодействие общего и дополнительного образования в процессе организации внеурочной деятельности сельских школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3.
3. Бужинская Н.В., Васева Е.С., Уайсова М.М. Организация сетевого взаимодействия участников образовательного процесса // Наука и перспективы. – 2019.
4. Вачкова Е.Ю., Петряева О.В., Сененко С.Н. Сетевые уроки, события и игры: как учить подростков в сети?. – М. : Авторский Клуб, 2020. – 160 с.
5. Что такое STEAM-образование? [Электронный ресурс]. – URL: <http://rptica.ru/Stati/Chto-takoe-STEAM-obrazovanie/> (дата обращения: 05.10.2023).

Пермякова Екатерина Дмитриевна
студентка естественнонаучного факультета
e-mail:permyakova362@mail.ru

Голуб Елена Ефимовна
старший преподаватель кафедры анатомии, физиологии и безопасности
жизнедеятельности
*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»,
Пермь, Россия
e-mail:elengolub@pspu.ru*

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ХИМИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 1–5 (6) КЛАССОВ

Ekaterina D. Permyakova
student Faculty of Natural Sciences
e-mail:permyakova362@mail.ru

Golub Elena Efimovna
Senior Lecturer, Department of Anatomy, Physiology and Life Safety
e-mail:elengolub@pspu.ru
*Federal State Educational Institution of Higher Education "Perm State Humanitarian
Pedagogical University", Perm, Russia*

PROPAEDEUTIC WORK ON CHEMISTRY IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES 1– 5 (6) CLASSES

Аннотация. В статье рассматриваются методы формирования функциональной грамотности, а именно естественнонаучной компоненты и глобальных компетенций, у младших школьников и дошкольников в рамках программы дополнительного обучения «Юный исследователь». Занятия построены в практико-ориентированном парадигме, на занятиях организуется исследовательская деятельность учащихся. Образовательная программа апробирована в центре дополнительного образования детей. В статье приводятся примеры заданий, решаемые обучающимися и результаты обучения.

Ключевые слова: пропедевтические занятия, младший школьный возраст, химия.

Abstract: The article discusses methods of developing functional literacy, namely the natural science component and global competencies, among primary schoolchildren and preschoolers within the framework of the additional education program “Young Researcher”. Classes are structured in a practice-oriented paradigm; student research activities are organized during the classes. The educational program has been tested at the center for additional education for children. The article provides examples of tasks solved by students and learning results.

Key words: propaedeutic classes, primary school age, chemistry.

Школьные годы – это годы становления личности и главная задача учителя заключается в том, чтобы создать условия для самоопределения обучающегося: развития интереса к окружающему его миру, раскрытие его способностей и осознанности дальнейшего выбора им профессии. Для этого учащихся нужно знакомить со всеми аспектами мира, в котором они живут.

Знакомство школьников с окружающим миром начинается еще с дошкольного возраста. Основной упор делается на географию и биологию, но физика и химия представлена незначительно. Во многом это связано с несформированностью у учащихся этого возраста абстрактного мышления. В то же время современные дети, идя в 7–8 класс, имеют фрагментарные знания из химии и физики, полученные из чтения дополнительной литературы и просмотра телепередач или видеоконтента из интернета. Но эти знания оторваны от системы, в том числе от системы целостности мира. Начиная изучать предметы естественнонаучного цикла в среднем звене, ребята погружаются в теорию, которая также в большинстве случаев оторвана от повседневной жизни. Школьники “тонут” в большом количестве математических формул физических и химических обозначениях, не видя за всем этим нагромождением реальность. Но сейчас важны не сами знания, сколько умение оперировать ими, применять их как в знакомых, так и незнакомых ситуациях.

В тоже время, в обществе со стороны родителей, а иногда со стороны школьников существует заказ на интеграцию химии и физики в курс «Окружающего мира» на ранних этапах обучения (иногда даже в дошкольном возрасте), на развитие способности детей к применению знаний. Вариантом решения этого запроса может стать интегрированный пропедевтический курс «Юный исследователь»

Пропедевтика – дидактический термин, обозначающий введение в какую-либо науку, предварительный вводный курс, систематически изложенный в сжатой и элементарной форме. Естествознание – это огромная область знаний, включающая различные научные области. Перед учащимися открывается огромное информационное поле, информация в нем взаимосвязана: без изучения одного невозможно изучение другого. Выход – начать изучать все понемногу, как базу, с последующим углублением в материал. Возраст начала пропедевтических занятий по химии и физике, по мнению многих психологов и методистов, имеет нижние ограничения. Но, как показывают исследования Л.С. Выготского, уровень психического развития ребенка определяется его воспитанием и обучением. Под его руководством было экспериментально доказано, что даже маленькие дети (4–5 лет) в результате обучения весьма быстро приобретают навыки логического мышления, в частности, умение классифицировать и аргументированно обосновывать свои выводы. Исследования психологов школы Выготского позволяют утверждать, что подготовку можно начинать уже в начальной школе. Тогда дети не будут пугаться задач из областей химии, физики, и не будут говорить себе, что эти задания трудные [1, с. 225].

Рассматривается возможность пропедевтического обучения для формирования интереса к химии для учащихся 1–6 классов и в статьях Цобкало Ж.А. В своих статьях Цобкало Ж.А. описывает необходимость введения пропедевтического курса химии для решения таких проблем, как хаотичный набор знаний по химии и отсутствие экспериментальных навыков у школьников. Устранению этих проблем будет способствовать грамотно выстроенная система внеклассных мероприятий, которая с помощью учителей химии позволяет учителям начальных классов формировать исследовательские навыки на основе химических экспериментов [2, с. 29].

Тенденция раннего обучения таким трудным предметам, как физика и химия – это влияние времени. Так, например, последние десять лет во многих странах идет обновление естественнонаучного образования, которое становится все более важной частью общеобразовательной подготовки. Среди принципов, которые лежат в основе этих перемен, обычно выделяют:

- признание способности детей всех возрастов осваивать представления из области естественных наук;
- критическая важность освоения учащимися практик исследовательской работы;
- требование постоянной опоры на опыт и интересы учащихся при формировании у них естественнонаучной картины мира.

Отмечено, что эти принципы прописаны в новом стандарте (Common Core) [5, с. 104].

Для детей в возрасте дошкольного и младшего школьного возрастов не подходит традиционная методика обучения, так как особенностью такого возраста является произвольный характер запоминания, то есть у детей такого возраста информация запоминается, когда они играют. В статье Яковлевой И.Д. описывается пропедевтический курс естественных наук с использованием игрушек во внеурочной деятельности. «Игрушки для ребенка – это не только развлечение, но и культурные инструменты, которые позволяют ему осваивать огромный и сложный мир, понимать человеческие отношения и законы вечной истины». Опыты с игрушками приводят к таким выводам, как:

- занятия, проведенные с использованием игрушек, проходят на фоне высокой познавательной активности и заинтересованности учащихся;
- внеурочные мероприятия создают мотивацию школьников к углубленному изучению предмета;
- изготовление игрушки, приводит к развитию творческой самостоятельности школьника.

Другой важной технологией в обучении дошкольников и школьников является технология организации проектной и исследовательской деятельности. Познавательно-исследовательская деятельность – один из ведущих видов деятельности человека, а для дошкольников и школьников младшего возраста, эта деятельность наиболее актуальна. Поэтому, исследовательский подход заложен в основание курса пропедевтики предметов основной школы, реализующего принципы системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Необходимые понятия при таком обучении могут быть «открыты» самими учащимися через рефлексию оснований собственного действия по реконструкции технологий, с которыми они знакомятся [6].

Таким образом, видна необходимость в разработке практико-ориентированного игрового курса по естественнонаучному знанию.

Возникает вопрос о месте курса в системе обучения. Внести в основную программу обучения не позволяет ограничение часов. Но в школе кроме урочной системы, есть система дополнительного образования. Организация внеурочной деятельности занимает важное место в развитии современного образования. Так обязательный характер внеурочной деятельности обучающихся закрепляется в Письме Министерства образования и науки РФ «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ».

«Внеурочная деятельность по химии – деятельность, направленная на формирование познавательного интереса школьников к химии, осуществляемая во внеурочное время с учетом современных требований ФГОС ООО и СОО нового поколения» (Д.С. Исаев, М.С. Пак) [3, с. 54].

Цели и задачи внеурочной деятельности по химии реализуются в преемственной связи с целями и задачами урочной работы (уроков, факультативных и элективных курсов), а также с целями и задачами дополнительного внутри- и внешкольного образования [4, с. 306].

На основании выше сказанного был создана пропедевтическая программа по естествознанию «Юный исследователь» для начальной школы и дошкольников старшей возрастной группы. Данная программа носит общеразвивающий характер и состоит из 4 направлений: Биология, Химия, Физика, География. Все занятия строятся с учетом возрастных и психологических особенностей начальной школы и носят игровой и практико-ориентированный характер.

Цель программы: развитие естественнонаучной грамотности и исследовательских навыков учащихся.

Задачи:

- формирование основополагающих понятий, необходимых для систематического изучения в дальнейшем предметов естественнонаучного цикла;
- ознакомление с основными методами изучения окружающего мира, формирование навыков постановки и проведения эксперимента и анализа его результатов;
- развитие исследовательских и творческих способностей; внимания, логического мышления (сравнивать, анализировать, классифицировать, проставить причинно-следственные связи);
- развитие культуры речи;
- развитие у учащихся представления о целостной естественнонаучной картине и познаваемости мира;
- формирование здорового образа жизни и ответственности за состояние окружающей среды;
- развитие способности применения знаний и умений на практике.

Чётко структурированное изложение материала, яркие и актуальные иллюстрации, проведение экспериментов, игры обеспечивают результат программы.

Программа курса включает в себя практические занятия, занимательные опыты, викторины, теоретические занятия.

Основными методами являются беседа, биологический, химический и физический эксперимент, игры. Формы организации работы школьников: работа в малых группах.

Конкретный результат каждого занятия – это отчёты исследований, выполняющий поставленную задачу. После каждого занятия учащиеся, исследуют результаты самостоятельной исследовательской деятельности, сами оценивают собственные достижения.

В статье представлен цикл практических занятий по Химии для учащихся начальной школы и дошкольников. Цикл включает 8 занятий по следующим темам:

Тема 1. Химия как наука. Тела и вещества. Техника безопасности.

Тема 2. Определение свойств кислорода и углекислого газа.

Тема 3. Изучение веществ, образующих осадки.

Тема 4. Что такое индикатор?

Тема 5. Урок-экскурсия: «Изучение свойств снега»

Тема 6. Фильтрация как способ очистки веществ

Тема 7. Интересные опыты химии

Тема 8. Обобщающе – игровой урок: «Я люблю химию»

Как правило, занятия проводятся после тем Биологии и Географии и выпадают на зимние месяцы, включают в себя теоретическую часть и практикум по выполнению лабораторных опытов. Основная форма проведения занятий – игровая. В таблице приведено содержание занятий:

Таблица 1. Содержание занятий.

Название темы	Цели и задачи	Содержание
1. Химия как наука. Тела и вещества. Техника безопасности	Цель: начальный этап ознакомления детей с основами предмета химии Задачи: Ознакомить с понятием химия как наука Ознакомить с основными понятиями: тела и вещества Проведение беседы по техники безопасности на уроке	Рассматриваемые вопросы: Что такое тело? Из чего состоят тела? Как вести себя в лаборатории? Из чего состоит вещество? Что такое элемент? Игры: «Из чего сделан?» «Изучай таблицу Менделеева» «Правило безопасности»

Название темы	Цели и задачи	Содержание
2. Определение свойств кислорода и углекислого газа.	Цель: изучение понятий и свойств веществ Задачи: Изучение свойств газообразных на химических опытах	Рассматриваемые вопросы: Что такое кислород? Что такое углекислый газ? Как различить кислород и углекислый газ? Где применяется кислород и углекислый газ? Игры: «Свойства O_2 и CO_2 » Эксперименты: Демонстрационный: «Разложение перманганата калия» «Разложение пероксида»
3. Химические явления	Цель: изучение веществ, проведение реакций, с которыми образуются осадки. Задачи: Изучения свойств веществ в ходе химических опытов(Na_2SO_4 и $BaCl_2$)	Рассматриваемые вопросы: Что такое химическое явление? Как узнать, что идет химическая реакция? Игра: «Правило безопасности» Эксперименты: демонстрационный: «Осаждение сульфата бария» «Разложение дихромата аммония» «Получение роданида железа III» Видео-опыты: «Гремучий газ» «Дым без огня» «Горение фосфора в кислороде»
4. Что такое индикатор?	Цель: Изучение понятия индикатор Задачи: Проведение реакций с индикаторами	Рассматриваемые вопросы: Кислое и мыльное. Как определить кислое и мыльное? Что такое индикатор? Лабораторная работа: «Взаимодействие домашних индикаторов с различными растворами»
5. Урок-экскурсия: «Изучение свойств снега»	Цель: изучение агрегатного состояния вещества (на примере воды) Задачи: Ознакомится с агрегатными состояниями воды (снега и льда) в ходе экскурсии	Рассматриваемые вопросы: Что такое агрегатное состояние? Как воду превратить в снег? Как снег превратить в воду? Можно ли есть снег? Лабораторная работа: «Красим снег»
6. Фильтрование как способ очистки веществ	Цель: изучения метода химии – фильтрация Задачи: Сбор экспериментального образца (снег) Получение жидкого агрегатного состояния из твердого	Рассматриваемые вопросы: Что такое фильтрование? Где используют такой метод? Лабораторная работа: «Чистим воду»
7. Химия вокруг нас	Цель: формирование представление о химической сущности в бытовой химии Задачи: Проведение и демонстрация химических опытов	Рассматриваемые вопросы: Вещества в пище. Химия пищи Эксперименты: демонстрационный: 1. «Вулкан». 2. «Фараоновы змеи» 3. «Хамелеон» Лабораторные работы: Что такое разрыхлитель?

Название темы	Цели и задачи	Содержание
		Как сделать леденец? Где найти белки? Не сладкие углеводы, где их найти?
8. Обобщающе – игровой урок: «Я люблю химию»	Цель: систематизация полученных знаний в ходе курса Задачи: Проведение интеллектуальной игры по пройденным вопросам курса	Игра - викторина: «Я люблю химию»

В ходе занятий применяются различные игры. В теме «Химия как наука. Тела и вещества. Техника безопасности» предлагается игра: «Из чего сделан?» Игра заключается в том, что ребенку выдаются карточки с телами, и он должен подобрать карточку с материалом, из которого это тело сделано. После игры дети делают вывод: что такое вещество и тело? Далее дети сами делают вывод, о правильности своих ответов, аргументируя, почему они выбрали именно ту или иную карточку.

Игра «Правило безопасности». Дети собирают правило безопасности из отдельных частей.

Игра «Изучай таблицу Менделеева». Суть данной игры заключается в том, что на карточках написан элемент на латыни, а на другой карточке написано его русское название. Дети должны при помощи таблицы Менделеева соотнести карточки. В конце занятия детям выдаётся маленькая таблица Менделеева.

В теме «Определение свойств кислорода и углекислого газа» предложена игра «Свойства O_2 и CO_2 ». Игра заключается в том, что ребенку выдаются карточки с кислородом и углекислым газом, и ребенок должен соотнести его свойства, которые находятся на карточках. Последнее занятие проводится в виде игры «Своя игра» под название «Я люблю химию».

Курс насыщен экспериментами. Так, например, в теме определение свойств кислорода и углекислого газа проводится демонстрационные эксперименты «Разложение перманганата калия» и «Разложение пероксида». В теме «Химия вокруг нас» проведены опыты «Качественные реакции». В теме «Фильтрование как способ очистки веществ» дети сами проводят фильтрование.

Одно из занятий проходит в форме экскурсии «Изучение свойств снега». На данной экскурсии дети выходят на улицу, для сбора материала.

Апробация проводилась на детях от 6-11 лет, группы были смешанные. Всего 3 группы: 1 группа – 10 человек; 2 группа – 5 человек; 3 группа – 3 человека. Занятия длились 45 минут. В ходе апробации изучалось два вопроса:

1. Возможность обучения основам химии в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте.

2. Возможности развития естественнонаучной грамотности и глобальных компетенций при изучении программы «Юный исследователь».

Основным методом исследования были наблюдения за педагогическим процессом и беседа с обучаемыми.

В ходе работы детям приходилось делать предположение – это подход к постановки гипотезы. Умение правильно ставить гипотезы, доказывать ее приводит как раз к постановке исследовательских навыков.

Поскольку это было не первое занятие, у детей уже сформировались хорошие навыки коммуникации. Ребята научились, распределять обязанности внутри команд, работали слажено, без конфликтов. Они уже неплохо аргументировали свои ответы, не боясь критики окружающих, делали выводы из наблюдений и экспериментов. За неправильные выводы и за ошибки детей не ругали, они сами в конечном итоге исправляли свои ошибки.

Наблюдение за деятельностью учащихся на занятиях показало, что дети активно включались в занятие, не боялись делать эксперименты. В целом подобранные экспериментальные работы и игры детям понравились. Больше всего, исходя из наблюдений и обратной связи, учащимся понравилось изучать, что они едят, чем они пользуются в быту, что окружает их в повседневной жизни. Хорошо мотивировала к участию в занятиях использование в работе видеофрагментов. Дети научились работать с таким химическим оборудованием, как пробирки, воронки, фильтры, химические стаканы. В ходе занятий дети овладели экспериментальными навыками, такими как фильтрование, нагревание, наблюдения, планирование эксперимента.

После занятия, согласно опросу, дети понимают, что их окружают вещества, эти вещества исследуют химики. Все, что вокруг них находится можно исследовать, узнать, что из чего сделано.

В ходе работы давались домашние задания по самостоятельному исследованию объектов, которые окружают их дома. Например, искали домашние индикаторы, крахмал в продуктах питания, определяли среду растворов бытовой химии. Это формировало способность применить полученные знания для понимания процессов повседневной жизни.

Таким образом, занятия показали возможность не только изучения химии младшими школьниками и дошкольниками, но и развитие у обучающихся в ходе изучения программы естественнонаучной грамотности и глобальных компетенций. Для этого материал должен подаваться в игровой форме, занятия должны быть практико-ориентированными с использованием веществ из окружающего детей быта и природы.

Апробация программы продолжается. В дальнейшем планируется создание интегрированной программы с подходом не через отдельные предметы, а через изучение объектов окружающей среды и быта: воды, воздуха и других.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собр. соч. – Т. 2. – М., 1952. – С. 225.
2. Власовец Е.Н., Цобкало Ж.А., Кондрев В.С. Особенности системы профориентации учащихся на химические специальности // Профессиональная ориентация и самоопределение учащихся: теория, практика, инновации : материалы науч. практ. конф., Минск, 28 апр. 2017 г. – Минск, 2017. – С. 29–31.
3. Исаев Д.С., Пак М.С. Современные подходы к организации внеурочной работы с учащимися // Химия в школе. – 2018. – № 2. – С. 54–58.
4. Пак М.С. Теория и методика обучения химии : учеб. для вузов. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 306 с.
5. Уваров А.Ю. О развитии естественнонаучного образования в западных странах. – М. : Изд. ВЦ РАН, 2013. – 104 с.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. 2006. – С. 37–46.

Семухина Анна Сергеевна

Магистрант 1-го курса биологического факультета
ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», г. Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15,
e-mail: anyuta.semuhina@yandex.ru

Четанов Николай Анатольевич

кандидат биологических наук, доцент,
доцент кафедры биологии и географии
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Пушкина, 42,
доцент кафедры зоологии позвоночных и экологии
ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Букирева, 15,
e-mail: chetanov@yandex.ru

ОЦЕНКА СОДЕРЖАНИЯ ЛИПИДОВ В ТКАНЯХ ТРАВЯНОЙ ЛЯГУШКИ *RANA* *TEMPORARIA* L., 1758 ПОСЛЕ ЗИМОВКИ

Anna S. Semukhina

1 years magistant of Biological Faculty
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
15, Bukireva street, 614990, Perm, Russia,
e-mail: anyuta.semuhina@yandex.ru

Nikolai A. Chetanov

Candidate of Biological Sciences, Docent
Docent of Chair of Zoology Federal
State Budget Educational Institution of Higher Education «Perm State Humanitarian
Pedagogical University»
42, Pushkina street, 614990, Perm, Russia
Docent of Chair of Zoology of Vertebrates and Ecology
Federal State Autonomus Educational Institution of Higher Education «Perm State
National Research University»
15, Bukireva street, 614990, Perm, Russia,
e-mail: chetanov@yandex.ru

ASSESSMENT OF LIPID CONTENT IN THE TISSUE OF THE COMMON FROG *RANA* *TEMPORARIA* L., 1758 AFTER WINTERING

Аннотация. В работе представлены данные по содержанию липидов в печени, скелетной мускулатуре, жировых телах и икре у травяной лягушки из Камского Предуралья в весенний период. Выявлено отсутствие половых различий для скелетной мускулатуры, однако выявлены достоверные различия для содержания липидов в печени с данными по травяной лягушке из Северной Финляндии. Акцентируется внимание на значительно более высоком содержании липидов в яйцеклетках.

Ключевые слова: содержание липидов, ткани, травяная лягушка.

Abstract. The paper presents data on lipid content in liver, skeletal muscle, fat bodies and oocytes of the common frog from the Kamsky Urals in the spring period. No sex differences are found for skeletal muscle, but significant differences are found for lipid content in the liver with data for the common frog from Northern Finland. The significantly higher lipid content in oocytes is emphasized.

Key words: lipid content, tissue, common frog.

Травяная лягушка распространена в Европе от Пиренейского полуострова до Западной Сибири [5]. Скорее всего, территория Пермского края целиком входит в ареал травяной лягушки с различной плотностью размещения. Отмечается, что в Пермском крае она распространена повсеместно и является основным видом земноводных по численности, биомассе и роли в экосистемах [13].

За последние полвека изучение травяной лягушки на территории Камского Предуралья шло достаточно активно. Одной из первых работ, посвященных травяной лягушке в Камском Предуралье, можно считать статью А.М. Болотникова, С.М. Хазиевой и Ю.Н. Каменского «К экологии некоторых амфибий Пермской области» [3]. В ней довольно подробно рассматривается фенология травяной лягушки, а также спектр ее питания. После этого выходит большое количество работ, посвященных общим аспектам экологии вида [4], сезонной активности [11], температурным предпочтениям [2], влиянии физико-химического состава воды на жизнедеятельность амфибий [1]. Уточняются границы распространения амфибий на территории области и их биотопическое распределение [7, 8]. Изучается сезонная ритмика у бурых лягушек [12]. Своеобразным подведением итогов можно считать монографию «Амфибии и рептилии Камского Предуралья» [9]. Однако ни одна из этих работ не затрагивает вопросы содержания липидов в тканях травяной лягушки.

Целью данного сообщения является попытка оценить содержание липидов в тканях травяной лягушки в Камском Предуралье.

Материалы и методы

Травяные лягушки *Rana temporaria* (40 самцов, 30 самок) были отловлены сачком из водоема, рядом с промышленной зоной предприятия ИНГК «Промтех» близ р. Гайва (приток р. Кама, примерно в 1,2 км от устья) 26–27 апреля 2022 года. Практически все особи находились в амplexусе, но были разделены и заморожены при температуре -18°C. Перед перевозкой в место проведения лабораторных исследований животных поместили в температуру -80°C.

Вскрытие и дальнейшая работа проводились на базе лаборатории биоценологии Института биологических проблем Севера Дальневосточного отделения Российской академии наук.

Во время вскрытия исследуемые органы и ткани изымали и взвешивали на электронных весах Ohaus Scout SPX222.

Брались навески печени, мышц и икры в количестве от 70 до 100 мг. Жировые тела иссекали полностью при их наличии у животного, измеряли вес и помещали в пробирку с 2 мл смеси Блюра (смесь эфира и спирта в соотношении 1/3 соответственно), взбалтывали и оставляли на экстракцию в течение двух суток. По прошествии этого времени в 0,2 мл экстрагированного раствора добавляли 0,2 мл изопропанола и 3,6 мл смеси декстрана с $MgCl_2$, отстаивали в течение 45 минут. После проводили нефелометрию при 620 нм и по стандартному графику определяли содержание липидов в опытных растворах.

Полученные результаты обрабатывались методами описательной статистики. Сравнение средних проводилось с использованием *t*-критерия Стьюдента [6]. Мы осознаем, что в связи с малыми выборками и достаточно значительным отклонением распределения данных от нормального использование параметрического критерия не совсем корректно, однако у нас не было возможности обратиться к первичным данным финских коллег, а *t*-

критерий можно применять, опираясь сугубо на представленные в статье значения средних арифметических и их ошибок.

Результаты и обсуждение

Содержание липидов у лягушек изменяется в течение зимовки таким образом, что максимальное значение достигается перед уходом на зиму, а минимальный уровень наблюдается в период размножения – июнь в Финляндии [14] и апрель-май в Польше [15, 16].

Так как в данном исследовании были использованы лягушки, отловленные в период размножения, можно обосновано предположить, что полученные значения должны являться минимальными для нашего региона.

Для оценки полученных результатов необходимо сравнить их с показателями в других публикациях. Одной из немногих работ, в которой исследовано содержание липидов в тканях и органах травяной лягушки в весенний период, является статья S. Pasanen, P. Koskela [14]. Наиболее подходящими для сравнения периодами, описанными в указанной работе, являются периоды Emerging – «выход из зимовки» (апрель у половозрелых, май у молодых) и Spawning «нерест» (начало мая).

Было проведено сравнение содержания липидов в печени у животных из Камского Предуралья и Северной Финляндии. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Содержания липидов в печени травяной лягушки (мг/г веса тела)

Пол	Наши данные	S. Pasanen, P. Koskela [1974]	
		Emerging	Spawning
Самцы	0,04±0,010 n = 40	1,10±0,10 n = 3	0,99±0,17 n = 8
Самки	0,06±0,012 n = 30		

Содержание липидов в работе финских авторов представлено для самцов и самок совместно. Выборка в группе Emerging крайне мала, в связи с чем мы не можем говорить о значимых различиях. Содержание липидов в печени значимо больше у группы Spawning, причем и для самцов, и для самок ($t = 5,58$ и $t = 5,46$, $p < 0,001$).

Статистически значимой оказалась разница в содержании липидов в печени у самцов и самок лягушек, отловленных на территории г. Перми в пользу последних ($t = 2,20$, $p < 0,05$), однако в рассматриваемой финской работе [14] описано отсутствие данной разницы для половозрелых животных, единственное, что отмечается в этой статье, это то, что печень молодых лягушек более жирная.

Помимо этого, было проведено сравнение содержания воды в жировых телах. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Содержания липидов в жировых телах травяной лягушки (мг/г веса тела)

Пол	Наши данные	S. Pasanen, P. Koskela [1974]	
		Emerging	Spawning
Самцы	0,07±0,030 n = 4	0,34±0,16 n = 4	0,85±0,32 n = 7
Самки	0,05±0,016 n = 2		

В сравнении уровня липидов в жировых телах у нас возникли некоторые трудности. Во-первых, жировые тела были обнаружены у относительно небольшого числа особей. Во-вторых, если они все-таки присутствовали в организме, то были очень невелики, и приходилось иссекать их полностью. В-третьих, у большинства животных они были

настолько маленькими, что вовсе не иссекались, но мы отмечали примерную массу (около 0,005 мг). Из-за этих причин сравнение содержания липидов у самцов и самок не дает нам достоверной разницы.

Результаты показали, что содержание липидов в жировых телах у лягушек из Камского Предуралья не имеет достоверных различий с самцами из группы Emerging ($t = 1,66$, $p > 0,05$). Разница для показателей у самцов значима между нашими данными и данными из группы Spawning ($t = 2,43$, $p < 0,05$). Такую большую разницу в получившихся результатах можно постараться объяснить различными методами определения: в нашем исследовании мы использовали нефелометрию, т.е. определяли содержание липидов в органах и тканях при помощи спектрофотометра, после чего пересчитывали при помощи калибровочного графика, а в работе S. Pasanen, P. Koskela [14] липиды определяли при помощи метода Сокслета, т.е. экстракции липидов в горячем спирте, после чего выпаривали спирт и взвешивали сухой остаток. Мы предполагаем, что, помимо физиологических особенностей рассматриваемых популяций, свой отпечаток на получившиеся результаты наложила и разница в методах определения. Значимой разницы при сравнении показателя содержания липидов в жировых телах не наблюдается, поскольку выборки чересчур малы.

На наш взгляд, содержание липидов в различных органах и тканях у финских коллег по сравнению с другими веществами рассмотрено не столь подробно.

Помимо этого, нами было изучено содержания липидов в скелетной мускулатуре и яйцеклетках. За неимением данных для сравнения, мы вынуждены сравнить полученные показатели между собой внутри нашего исследования. Данные представлены в табл. 3.

Таблица 3

Содержания липидов в мышцах травяной и икре лягушки (мг/г веса тела)

Пол	Содержание липидов	
	в мышцах	в икре
Самцы	0,007±0,0014 $n = 40$	—
Самки	0,022±0,0111 $n = 30$	0,070±0,0176 $n = 30$

Содержание липидов в мышцах самцов значительно меньше содержания липидов в печени ($t = 3,39$, $p < 0,01$), у самок наблюдается сходная картина ($t = 3,50$, $p < 0,001$). Разница в содержании липидов в яйцеклетках и печени самок по результатам t -критерия Стьюдента незначима ($t = 1,50$, $p > 0,05$). Значимой разницы содержания липидов в мышцах у самцов и самок не наблюдается ($t = 1,39$, $p > 0,05$).

Заключение

На основании проведенной работы можно сделать следующие предварительные выводы:

- 1) содержание липидов в печени, скорее всего, связано с полом, а содержание в скелетной мускулатуре нет, можно отметить определенную географическую изменчивость уровня липидов в печени;
- 2) в период размножения содержание липидов в икре и печени выше, чем в других органах и тканях, что является адаптацией к успешной репродукции;
- 3) высокое содержание липидов в яйцеклетках может отражать протекающие в них процессы подготовки к успешной репродукции.

Список литературы

1. Болотников А.М., Мажерина Л.Л. Влияние физико-химического состава воды на жизнедеятельность амфибий // Вопросы герпетологии. Тезисы докладов VI Всесоюзной герпетологической конф. – Л. : Наука, 1985. – С. 34.
2. Болотников А.М., Литвинов Н.А., Пудова Г.Ф. Температура тела и температурная реакция у молодых и взрослых бурых лягушек *Rana arvalis* и *R. temporaria* // Вопросы

- герпетологии. Тезисы докладов V Всесоюзной герпетологической конф. – Л., Наука, 1981. – С. 19–20.
3. Болотников А.М., Хазиева С.М., Каменский Ю.Н. К экологии некоторых амфибий Пермской области // Уч. зап. Перм. ГПИ. – 1967. – Вып. 41. – С. 3–10.
4. Воронов Г.А. Эколого-географические очерки наземных позвоночных животных города Перми. – Пермь, 2016. – 155 с.
5. Кузьмин С.Л. Земноводные бывшего СССР. – М. : Т-во науч. изд. КМК, 2012. – 37 с.
6. Лакин Г.Ф. Биометрия. – М. : Высшая школа, 1980. – 135 с.
7. Литвинов Н.А. К вопросу о распространении амфибий и рептилий в Пермской области // Вид и его продуктивность в ареале. – Ч. V. Вопросы герпетологии. – Свердловск, 1984. – С. 28–29.
8. Литвинов Н.А. Современное состояние фауны амфибий Пермской области // Экологические основы рационального использования и охраны природных ресурсов. – Свердловск, 1987. – С. 39–40.
9. Литвинов Н.А., Четанов Н.А., Ганшук С.В. Амфибии и рептилии Камского Предуралья. – Пермь : Астер Диджитал, 2023. – 242 с.
10. О травяной и остромордой лягушках Камского Приуралья / Г.А. Воронов, А.М. Болотников, Л.А. Чашина и др. // Оптимальная плотность и оптимальная структура популяций животных. – Вып. 2. – Свердловск, 1970. – С. 72–73.
11. Распространение и сезонная активность амфибий и рептилий Пермской области / А.М. Болотников, С.М. Хазиева, Н.А. Литвинов, С.П. Чашин // Вопросы герпетологии. – Л. : Наука, 1973. – С. 40–41.
12. Хазиева С.М., Никольская В.И., Козлова Т.И. Сезонная ритмика у травяной и остромордой лягушек в Камском Приуралье // Вопросы герпетологии. Тезисы докладов VI Всесоюзной герпетологической конф. – Л. : Наука, 1985. – С. 217.
13. Юшков Р.А., Воронов Г.А. Амфибии и рептилии Пермской области: Предварительный кадастр. – Пермь : Изд-во Пермского ун-та, 1994. – 158 с.
14. Pasanen S., Koskela P. Seasonal and age variation in the metabolism of the common frog, *Rana temporaria* L. in northern Finland // Comparative Biochemistry and Physiology Part A: Physiology. – 1974. – Vol. 47, №2. – P. 635–654.
15. Ryser J. Weight loss, reproductive output, and the cost of reproduction in the common frog, *Rana temporaria* // Oecologia. – 1989. – Vol. 78 (2). – P. 264–268. – DOI: 10.1007/bf00377165
16. Zamachowski W. Changes in the water content in the organism of the common frog (*Rana temporaria* L.) and the water frog (*Rana esculenta* L.) in the annual cycle // Acta Biol Cracov, Ser. Zool. – 1968. – Vol. 11. – P. 213–225.

Электронное издание

XXI век – время молодых

Сборник СНО ПГГПУ
(статьи магистрантов, аспирантов и молодых ученых)

Редакционная коллегия:
Власова Ирина Николаевна
Крылатых Светлана Ильдаровна

Издается в авторской редакции

Технический редактор *Д.Г. Григорьев*
Компьютерная верстка *С.И. Крылатых*

ИБ № 51/23
Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, каб. 310
тел. (342) 215-18-52, доб. 394
e-mail: rio@pspu.ru

Тираж 50 экз.
Подписано к использованию 18.12.2023

Системные требования:
ПК, процессор Intel (R) Celeron (R) и выше, частота 2.80 ГГц;
монитор SuperVGA с разреш. 1280x1024, отображ. 256 и более цветов;
1024 Mb RAM; Windows XP и выше; Adobe Reader 8.0 и выше;
CD-дисковод, клавиатура, мышь